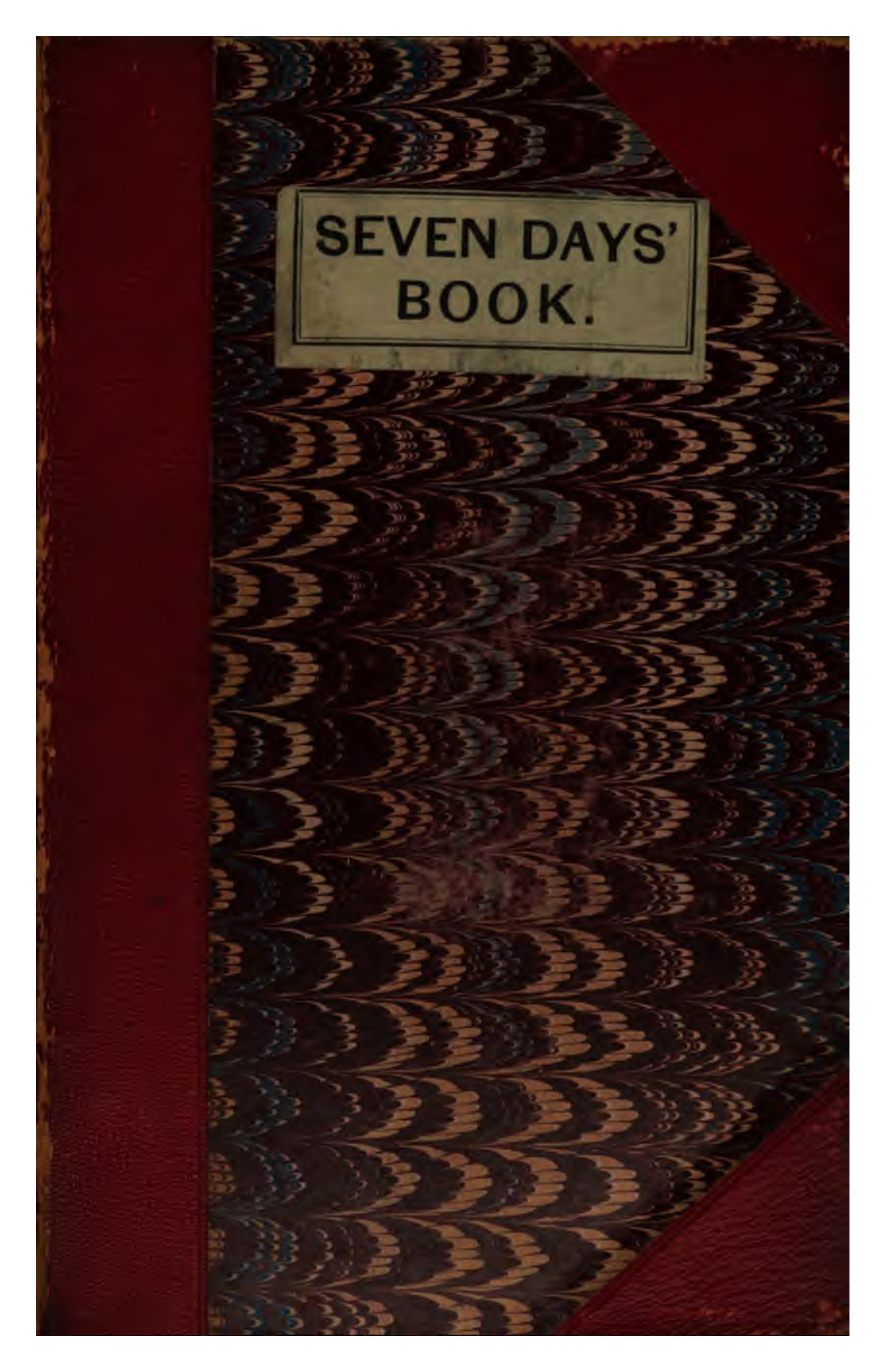

SEVEN DAYS'
BOOK.


VE
RI
TAS



REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXX

Janvier-Juin 1897

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXX

Janvier-Juin 1897.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1897

1897 Feb 13 – Jun 12.
Lowell Fund.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME TRENTIÈME

N° 1. — Janvier 1897

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXX. N° 1. 15 Janvier 1897.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LECTURES POPULAIRES : UNE PROPOSITION

[L'allocution qu'on va lire a été prononcée par M. Maurice Bouchor à la séance d'ouverture des cours de l'Association philotechnique, tenue dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, le 29 novembre 1896, sous la présidence de M. F. Buisson. — *La Rédaction.*]

Mesdames et messieurs, J'exprime toute ma reconnaissance au Conseil de l'Association philotechnique pour avoir fait bon accueil à ma demande et pour l'honneur qu'il m'accorde en me donnant ici la parole. En même temps je dois avouer mon embarras. Je suis frappé par la disproportion qu'il y a entre mon souhait relatif aux *Lectures populaires* — car je voudrais les voir répandues partout — et le petit essai que j'ai proposé de faire moi-même, dans un seul local, et, pour commencer, à des intervalles assez rares. Mais, vous le savez, à l'impossible nul n'est tenu. Il m'a semblé que l'idée en elle-même pourrait être intéressante à présenter; et, quant à la petite application que j'ai l'intention d'en faire, je suis persuadé que, si elle réussissait, d'autres la suivraient bientôt.

L'Association philotechnique, vous le savez mieux que personne, organise des cours de toute espèce, très bien faits et très suivis. A côté de ces cours, dont la haute utilité est évidente, en dehors même de conférences variées faites par les soins de l'Association, y a-t-il lieu d'instituer des séances de lecture n'ayant pas le caractère d'un enseignement pratique?

J'en suis, pour ma part, aussi convaincu que possible. Je pense que pas un Français ne devrait ignorer les chefs-d'œuvre littéraires de notre pays, ni même ce qui a été fait de plus beau dans l'ordre poétique aux principales époques de l'humanité.

Je le pense; mais peut-être bien que tout le monde ne le pense pas. Au projet de lectures dont j'ai à vous entretenir, il peut être fait des objections diverses, et la première de toutes est celle-ci : La chose mérite-t-elle d'être entreprise? Vaut-elle la peine qu'on se donnera de part et d'autre, organisateurs et public?

La réponse variera suivant l'idée qu'on se fait de la littérature. Si on la regarde comme une chinoiserie intéressante pour quelques curieux, comme un luxe inutile de l'intelligence, alors lecteurs et auditeurs feront mieux, c'est clair, de prendre le frais ou de se coucher de bonne heure que de s'enfermer pour lire ou pour écouter un chant d'Homère, un acte de Shakespeare, un poème de Victor Hugo.

Mais telle n'est pas l'idée que je me fais de la littérature. J'ai cité trois poètes : Homère, Shakespeare, Hugo. Je dirai quelques mots du plus lointain des trois.

Les poèmes d'Homère nous font connaître une époque bien différente de la nôtre, primitive, presque barbare. L'esclavage y est regardé comme chose toute naturelle et en quelque sorte, nécessaire. Les plus honnêtes gens y font des actes de piraterie, tuant les hommes, capturant femmes et enfants, sans que cela tire à conséquence. Le héros de l'*Iliade*, Achille, regrette de n'avoir pas le courage de manger le cœur de son ennemi vaincu ; et il le traîne, mort, derrière son char, sous les yeux du père et de la mère de ce malheureux. Pourtant, que de choses belles et touchantes dans le vieux poème! Comme on y retrouve ce qui est éternel dans l'homme, ses grandeurs aussi bien que ses misères! Comme le cri de la justice se fait jour à travers la barbarie des temps! Quelle angoisse nous étreint à la pensée de tant de souffrances imméritées, fruit de la guerre odieuse! Tout ce qu'il y a de pitié en nous s'émeut quand nous voyons un vieillard, digne de tout respect, s'agenouiller devant le sauvage meurtrier de son fils, dont il voudrait racheter le cadavre afin de lui rendre, au moins, les suprêmes honneurs. Et le terrible Achille est ému par tant d'infortune. Il ne peut s'empêcher de pleurer en songeant à son propre père, qui l'attend au loin, et que sans doute il ne reverra plus. Il pleure en songeant à un ami qu'on lui a tué, et dont il vient de venger si cruellement la mort. Il relève le vieillard. L'un et l'autre, restés longtemps sans nourriture, s'assoient à la même table. Ils

se regardent et ils s'admirent, car tous les deux sont grands et beaux. Ils ont pleuré ensemble; ils ont senti qu'ils étaient pétris de la même chair, qu'ils étaient hommes l'un et l'autre. La guerre pourra recommencer, dans le poème et dans la vie réelle, mais une grande leçon aura été donnée aux hommes des anciens jours. Et les hommes des jours nouveaux pleureront en lisant cette vieille histoire; ils sentiront mieux, après l'avoir lue, tout ce qu'il y a en eux d'humanité.

Tel est, en effet, le rôle essentiel de la poésie, et, de façon plus générale, celui des lettres et des arts. C'est de nous révéler à nous-mêmes; c'est de faire jaillir de nous, avec plus de force, la source des émotions généreuses sans lesquelles la vie ne vaudrait pas la peine d'être vécue.

Que l'on ne vienne donc pas nous dire que la littérature est une simple curiosité ou un plaisir aristocratique. C'est une source de vie, et tous doivent être appelés à y boire.

On peut concevoir que, dans un État régi par un seul ou par le petit nombre, la masse de la nation soit exclue de toutes les hautes jouissances de l'esprit. Mais, dans une démocratie, une telle exclusion serait absurde. Un peuple libre et responsable a droit à tout ce qui peut fortifier en lui le sentiment de la dignité humaine.

Je n'ai pas besoin de spécifier qu'il ne s'agit nullement de transformer la France en une nation de littérateurs et de déclamateurs. A chacun son métier; et l'on sait qu'il n'y en a point de sots, à moins qu'ils ne soient sottement exercés. Nous souhaitons seulement que l'homme le plus accablé par sa besogne puisse, à certains jours, respirer une heure ou deux hors de cette besogne; qu'il écoute, qu'il compare, qu'il réfléchisse; qu'il communique un instant avec l'humanité entière, en partageant les plus nobles émotions qu'elle ait ressenties.

Si l'on m'accorde que ce serait là une bonne chose, les autres objections ne me semblent pas très redoutables.

On pourra me dire, par exemple, que je n'ai pas à me mettre en peine de ce qui existe déjà; que l'un des objets de l'école est justement de préparer l'esprit à comprendre et à goûter la beauté littéraire. L'écolier a été mis en contact avec des chefs-d'œuvre : sorti de l'école, il continuera ses lectures, s'il le juge à propos.

Sans doute, mais nos excellents instituteurs, pour qui j'ai autant d'estime que de sympathie, sont les premiers à reconnaître que le temps de l'école est bien court. L'esprit des enfants qui en sortent est loin d'être formé complètement. Il est à craindre que, livrés à eux-mêmes, ils ne renoncent à lire ou ne se laissent entraîner à des lectures médiocres, sinon tout à fait mauvaises.

On me répondra qu'il existe des patronages scolaires. Ils rattachent l'adolescent, par un lien librement formé, à l'école d'où il vient de sortir et continuent son éducation générale tout en lui procurant des distractions honnêtes. Je connais plusieurs de ces patronages, et j'en trouve l'esprit excellent. Je me réjouis à la pensée qu'ils se multiplieront. Mais, à côté d'eux, il y a place pour des groupements d'une autre espèce. Nos instituteurs ne verront certes pas d'un mauvais œil que l'on entreprenne une tâche analogue à la leur, mais en des conditions assez différentes pour qu'il y soit tenté des expériences nouvelles dont ils pourront profiter s'il y a lieu. Au contraire, ils se sentiront réconfortés, me semble-t-il, en voyant que des hommes désintéressés partagent leurs préoccupations, comprennent l'importance capitale de leur tâche, et regardent comme un devoir de collaborer avec eux à la grande œuvre de l'éducation nationale.

Je crois donc qu'il y a quelque chose à faire à côté de tout ce qui existe d'excellent, dans l'école et hors de l'école, en fait d'enseignement pour les adultes. Je crois que des lectures populaires doivent-être instituées, afin que les principaux chefs-d'œuvre de la littérature soient présentés d'une façon vivante à tous ceux qui voudront les connaître.

Peut-être me dira-t-on cette fois que je suis bien ambitieux. Pourtant je ne demande pas l'impossible. Que faut-il pour se mettre à l'œuvre? Des hommes de bonne volonté, suffisamment instruits de notre littérature nationale et de ce qu'il y a d'essentiel dans les autres; des hommes ayant à la fois l'esprit mûr et le cœur chaud. Ils feront appel, pour les aider, à la jeunesse des hautes écoles, qui se montrerait peu reconnaissante de tout ce qu'on fait pour elle, si elle ne leur répondait pas avec une généreuse ardeur. Tous donneront avec joie une part de leur temps et de leur peine, trop heureux s'ils arrivent à communiquer l'émotion d'un chef-d'œuvre, le divin frisson du beau, à un auditoire neuf

et vibrant, surtout à ces jeunes esprits, à ces jeunes cœurs qui sont la force du peuple et l'espérance de la patrie. Un personnel de libres éducateurs, simples, familiers, fraternels, serait-il impossible à recruter? Je ne le crois pas.

Mais, d'autre part, il faut que les jeunes gens sortis de l'école primaire viennent s'asseoir en face d'eux pour les écouter. Il faut qu'après une journée fatigante, et astreints à un réveil matinal, ils aient le courage de prélever de temps à autre deux heures sur leur juste repos. Beaucoup le font — je dirai encore : vous le savez mieux que personne — pour s'instruire de telle ou telle matière, pour exceller dans leur métier, pour assurer leur avenir. Un certain nombre d'entre eux ne le fera-t-il pas pour savoir ce qu'ont pensé et senti les hommes les plus inspirés des générations antérieures, ceux qui ont parlé pour les autres, exprimant avec force les enthousiasmes, les tristesses, les luttes, les aspirations de leur temps? Un auditoire sérieux, à l'esprit ouvert, capable d'être ému et de manifester ses émotions sans mauvaise honte, serait-il impossible à recruter? Je ne le crois pas.

Ce qui rendra notre tâche délicate, mais non pas impossible, c'est que nous ne pourrons imposer aucun stage, même très court, à nos auditeurs. Un peu d'entraînement leur rendra sans doute plus facile une entière intelligence des auteurs; mais il faut que, du premier coup, nous puissions les intéresser, — mieux encore, les émouvoir. Deux conditions, ici, sont nécessaires : d'abord un choix d'œuvres excellentes, — il le faut, — mais qui, pour être bien saisies, n'exigent pas trop de culture chez l'auditeur, ni d'explications de la part du lecteur; ensuite une façon judicieuse de les présenter.

Ceci peut être conçu diversement. Voici mon idée à ce sujet. J'estime qu'une soirée littéraire doit durer en moyenne une heure et demie. Je pense qu'il faut y introduire de la variété, en faisant la part d'une gaieté de bon aloi et en mêlant aux lectures quelques morceaux de musique, — de très bonne musique, mais simple, et dont l'audition ne soit jamais une fatigue. Cependant je ne voudrais pas que, pour obtenir la variété, on ne présentât que des échantillons de chaque chose, comme dans ces lugubres « grands dîners », où l'on voit défiler devant soi trente-six plats sans discerner ce que l'on mange et sans que le goût ni l'estomac

reçoivent une satisfaction réelle. Des hors-d'œuvre et des entremets, soit; mais, au milieu du repas, un plat solide.

Que sera-t-elle pour nous, cette pièce de résistance? Sauf exception très rare, ce ne sera pas une lecture faite par une seule personne. Il en résulterait une fatigue à peu près inévitable pour le lecteur et pour les auditeurs. Mais prenez une pièce de théâtre. Qu'un nombre suffisant de lecteurs et de lectrices se donnent la réplique en entrant bien dans l'esprit de leurs rôles : vous aurez le mouvement, la variété, la vie.

Je connais les avantages de ce mode de lecture pour l'avoir souvent pratiqué; et les soirées dont j'esquisse le plan n'ont rien de chimérique, puisque, depuis plusieurs années, il y en a fréquemment de telles dans un petit cercle populaire de Vaugirard, la Société d'aide fraternelle, qui veut bien me compter parmi ses collaborateurs.

Il ne s'agit donc pas de nouveautés bien audacieuses. Ce qui se fait dans un coin de Vaugirard peut être fait en d'autres milieux. Mon but est tout ensemble de propager une idée que je crois bonne et d'en essayer une application particulière.

Permettez-moi, mesdames et messieurs, d'ajouter encore quelques mots sur les conditions pratiques dans lesquelles l'expérience va être tentée. Il m'a semblé que je devais commencer aussi modestement que possible, tout en faisant les plus grands efforts pour justifier la confiance que l'Association philotechnique a bien voulu me témoigner. Il n'y aura, au cours de cette année scolaire, que six ou huit soirées. Elles auront lieu le troisième samedi de chaque mois, dans une salle d'école du XIV[e] arrondissement. Si la tentative donnait de bons résultats, nous nous sentirions encouragés à en faire d'autres, en des conditions variées; et il est probable que les collaborateurs ne nous manqueraient pas.

Il importe que l'on comprenne bien l'esprit de nos réunions. Elles auront, avant tout, un caractère de cordiale simplicité. Nous souhaitons que nos auditeurs s'habituent à voir en nous des amis. Mais il ne faut pas qu'ils s'attendent à la perfection dans la lecture d'un poème ou dans l'exécution d'un chant. Toutes nos collaboratrices (car il y en aura), tous nos collaborateurs feront de leur mieux. Ils mettront, à interpréter des œuvres qu'ils aiment, toute la conviction, toute la chaleur dont ils sont capables. Mais enfin,

nous sommes tous des amateurs, rien de plus, des amateurs ayant quelque habitude de la lecture à haute voix, par profession ou par goût.

Je ne souhaiterais pas, si la chose était possible, que nos intentions fussent réalisées d'une façon parfaite. Cela rendrait nos auditeurs paresseux. Quand nous lirons une pièce de Corneille ou de Molière, il n'y aura ni scène, ni décors, ni costumes, cela va de soi; mais il se pourra aussi que tel d'entre nous n'ait pas exactement la tête de l'emploi, que telle voix soit faible ou enrouée, que tel jeu de scène important ne puisse même pas être indiqué. Nous compterons sur le bon vouloir et sur l'imagination des auditeurs pour suppléer à toutes nos insuffisances. On ne fait jamais bien ce que l'on fait si le cœur n'y est pas, et le cœur y sera, je vous en réponds ; quant au reste, notre public y mettra du sien, il sera par cela même actif, il deviendra pour nous le plus indispensable des collaborateurs. C'est peut-être en stimulant ainsi son attention que nous lui serons le plus utiles.

Je termine, mesdames et messieurs, en vous remerciant de votre bienveillante attention, et, si vous me le permettez, en sollicitant votre sympathie en faveur d'une entreprise fort modeste, mais dont l'exemple pourra être bon. Ceux qui vont la tenter en des conditions très favorables, grâce au puissant patronage de l'Association philotechnique, n'ont pas d'autre ambition que de servir, selon leurs faibles moyens, la grande Démocratie française, à laquelle ils se glorifient d'appartenir [1].

Maurice Bouchor.

---

1. La première soirée de *Lectures populaires*, sous la direction de M. Maurice Bouchor, a eu lieu le samedi 19 décembre, dans le grand préau couvert de l'école communale des filles de la rue Didot, devant un très nombreux auditoire. Voici quel en a été le programme :

Marche nuptiale du *Songe d'une nuit d'été*, de Mendelssohn, pour piano à quatre mains; — Deux mots sur la question d'Alsace, par M. Bouchor; — *Chanson pour l'Alsace*, mélodie alsacienne, paroles de M. Bouchor, à quatre voix; — Lecture dramatique, par un groupe de personnes : *le Cid*, tragédie de Corneille, scènes principales; — *Danse hongroise*, pour piano à quatre mains; — *La fête du village*, chanson, air populaire, paroles de M. Bouchor, solo; — *A chanter, rire et boire*, chanson, musique de Philidor, à quatre voix.

Il est inutile d'ajouter que cette soirée a eu le plus vif succès. — *La Rédaction.*

LES TRAVAUX DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE

DE LA CONVENTION NATIONALE

RELATIFS A L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION

Du 1er frimaire au 30 ventôse an II (21 novembre 1793-20 mars 1794).

[Sous ce titre, nous publions des extraits de l'*Introduction* placée par M. J. Guillaume en tête du tome III des *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, qui va paraître à l'Imprimerie nationale. Ces extraits résument l'histoire du plan général d'instruction publique, ainsi que les principaux travaux du Comité, pendant les quatre mois qu'embrasse ce volume. Nous avons antérieurement reproduit, dans nos numéros d'août et septembre 1892, et de septembre et octobre 1894, les principaux passages des Introductions des tomes I et II. — *La Rédaction.*]

Ce troisième volume contient les procès-verbaux de cinquante-neuf séances du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, du 3 frimaire au 29 ventôse an II (23 novembre 1793-19 mars 1794).

On y verra la présentation du plan général d'instruction publique de Bouquier, dont la première partie, adoptée par la Convention, est devenue le décret du 29 frimaire an II sur l'enseignement en général et sur l'organisation du premier degré d'instruction; et dont la seconde partie, ajournée d'abord, puis discutée et complétée par le Comité en ventôse, formera un projet de décret sur le dernier degré d'instruction qui sera présenté à la Convention le 24 germinal, mais sur lequel aucun débat ne sera ouvert.

. . . .

On a vu que, le 1er octobre 1793, Romme avait présenté à la Convention, au nom de a Commission d'éducation nationale [1], un *Projet de décret sur les écoles nationales* où étaient posées les bases d'une organisation nationale de l'instruction publique.

---

1. Cette Commission, composée primitivement de six membres (6 juillet 1793), fut augmentée de trois membres le 16 septembre. Voir la *Revue pédagogique* du 15 septembre 1894, pages 229, 232, 237 et 242. — *La Rédaction.*

L'instruction y était divisée en deux parties, l'une relative aux besoins de chaque citoyen, l'autre aux besoins de la société entière. La première partie de l'instruction, celle qui est relative aux besoins de chaque citoyen, devait être donnée dans des écoles nationales distribuées en trois degrés : les premières écoles de l'enfance, les secondes écoles de l'enfance, et les écoles de l'adolescence ou troisièmes écoles. Cette première partie de l'instruction était obligatoire : tout individu, depuis l'âge de six ans, devait être inscrit dans les écoles nationales. La seconde partie de l'instruction, celle qui est relative aux besoins de la société entière, devait être donnée dans des écoles spéciales.

Maintenu dans les fonctions de rapporteur par le Comité d'instruction publique après sa réorganisation le 15 du premier mois (6 octobre [1]), Romme apporta à la tribune de l'assemblée, le 28 du premier mois, un projet de décret sur les premières écoles : c'était un commencement d'exécution du plan dont les bases avaient été exposées le 1er octobre. Les huit articles de ce projet furent votés le 30 du premier mois; et, dans les séances des 5, 7 et 9 brumaire, plusieurs séries d'articles additionnels, présentés aussi par Romme, furent également adoptés. L'ensemble de ces articles constituait une véritable loi organique sur les premières écoles. Romme fondit en un décret unique les quatre décrets du 30 du premier mois et des 5, 7 et 9 brumaire, et en fit approuver l'arrangement par le Comité le 13 brumaire. Mais ce n'était là que la réalisation de la première partie du plan que le Comité se proposait d'exécuter : il restait à faire voter à la Convention un décret sur les secondes écoles de l'enfance, un décret sur les écoles de l'adolescence ou troisièmes écoles, et un décret sur les écoles spéciales. Avant que le Comité eût pu s'occuper de ces trois dernières parties du plan, un opposant, Coupé de l'Oise, obtint de la Convention,

1. On trouvera dans la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1894 les noms des vingt-quatre membres du Comité d'instruction publique désignés le 15 du premier mois, et de ceux qui lui furent adjoints, au nombre de six, le 11 brumaire, pour remplacer les non acceptants. Huit des élus du 15 du premier mois et du 11 brumaire, Jullien de la Drôme, Laignelot, Bo, Audouin, Gay-Vernon, Moyse Bayle, Pons de Verdun, Basire, n'ont pas siégé, ou n'ont siégé que très peu de temps; deux autres, Duhem et Duval, n'ont commencé à prendre part effectivement aux travaux du Comité qu'en ventôse. Deux membres nouveaux sont adjoints au Comité dans le courant de frimaire. A la fin de frimaire, le Comité comptait donc vingt-deux membres, savoir : David, Jay de Sainte-Foy,

le 14 brumaire, un vote qui remettait en question toute la besogne déjà faite et approuvée par l'assemblée : il fut décidé qu'une revision du décret sur les premières écoles serait faite par une commission de six membres, à la nomination du Comité de salut public. Cette commission fut désignée le 25 brumaire; mais elle paraît être restée complètement inactive [1]. Craignant de voir son œuvre compromise ou même détruite par les commissaires reviseurs, le Comité d'instruction publique, dans cet intervalle, avait demandé et obtenu, le 19 brumaire, d'être chargé de faire de son côté une revision du décret; sans rien changer au fond même des dispositions, il se hâta de revoir, une fois encore, le travail de coordination déjà exécuté par Romme, et, dès le 27 brumaire, il fut en mesure de présenter à la Convention la *Revision du décret pour l'organisation des premières écoles*.

Ce travail du Comité, imprimé par ses soins, a été reproduit dans notre tome II, page 849. Nous n'avons donc pas à en analyser les soixante-huit articles. Mais il est intéressant de constater qu'ils reproduisent, en les améliorant sur plusieurs points, les dispositions essentielles du projet de décret sur les écoles primaires dont Lanthenas avait été le rapporteur en décembre 1792, et qui s'était inspiré du plan de Condorcet. Les principales différences par lesquelles les décrets de brumaire, coordonnés dans la *Revision*, se distinguaient du projet de décembre 1792 étaient les suivantes : le programme des premières écoles qui, dans le projet de 1792, se réduisait à la lecture, à l'écriture, aux règles de l'arithmétique, et aux premières connaissances morales, naturelles et économiques, avait reçu un développement avantageux par l'introduction de la

---

Bouquier, Guyton-Morveau, Fourcroy, Arbogast, Mathieu, Boutroue, Valdruche, Coupé de l'Oise, Romme, Thomas Lindet, Prunelle, Grégoire, Michel-Edme Petit, Léonard Bourdon, Daoust, Ferry, Anacharsis Cloots, Villar, Thibaudeau, Fabre d'Églantine. Dans le courant de nivôse, le Comité perd deux membres, Cloots, arrêté le 7 nivôse, et Fabre, arrêté le 23. Le 5 ventôse, il en perd un troisième, Romme, qui est envoyé en mission. Mais dans les premiers jours de ventôse, les deux membres qui n'avaient pas encore siégé, Duhem et Duval, viennent prendre séance, et trois membres nouveaux, Plaichard-Choltière, Rühl et Boucher Saint-Sauveur, occupent les places laissées vides par Cloots, Fabre et Romme. Le Comité se retrouve à ce moment composé de vingt-quatre membres. — *La Rédaction.*

1. Sur la composition de cette commission, et sur le peu d'empressement que le Comité de salut public avait mis à en proposer les membres, voir l'Introduction de notre tome II, pages XLVII-L.

gymnastique pour les garçons, des travaux manuels pour les garçons et les filles, des éléments de la géographie de la France, de traits de vertu tirés de l'histoire universelle, de notions des sciences naturelles, de connaissances pratiques relatives à l'arpentage, à la mécanique, aux poids et mesures; — le traitement des instituteurs, que le projet de 1792 fixait à six cents livres au minimum et quatorze cents au maximum, devait être de douze cents livres au minimum et de deux mille quatre cents au maximum; celui des institutrices, au lieu de cinq cents livres au minimum et de douze cents au maximum, devait être de mille livres au minimum et de deux mille au maximum; — le projet de 1792 prévoyait un enseignement religieux, mais, pour garantir la neutralité de l'école, stipulait que « tout ce qui concerne les cultes religieux ne serait enseigné que dans les temples »; il ajoutait: « les ministres d'un culte quelconque ne pourront être admis aux fonctions de l'enseignement public, dans aucun degré, qu'en renonçant à toutes les fonctions de leur ministère »; dans les décrets de brumaire an II, toute mention d'un enseignement religieux a disparu, et cinq articles (art. 26, 27, 36, 50 et 51 de la *Revision*) interdisent formellement l'enseignement public non seulement aux ministres d'un culte quelconque en activité de service, mais encore aux ci-devant nobles, aux ecclésiastiques qui n'auraient pas abjuré solennellement et ne seraient pas mariés, aux femmes ci-devant nobles, aux ci-devant religieuses non mariées. Il faut mentionner encore un point important sur lequel la législation de brumaire s'écarte du projet de l'année précédente: le projet de 1792 contient un titre (titre III) intitulé: « Dispositions particulières pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple »; les articles de ce titre disent que, dans les départements où la langue allemande s'est conservée et dans ceux où l'on parle un idiome particulier, l'enseignement se fera en même temps en langue française et dans l'idiome du pays, allemand ou autre; le décret du 5 brumaire, au contraire, porte cette disposition, reproduite par la *Revision* (article 7): « L'enseignement se fait partout en langue française ». Le nouveau Comité d'instruction affirmait ainsi la volonté de la Convention de ne reconnaître qu'à la seule langue nationale droit de cité dans l'école publique; mais il avait négligé d'indiquer les moyens pratiques d'assurer

l'exécution de cette résolution; le Comité de salut public reconnaîtra quelques mois plus tard la nécessité d'intervenir, et il fera voter à la Convention un décret spécial, le décret du 8 pluviôse an II, établissant un instituteur de langue française dans chaque commune des départements où la population parle un idiome étranger.

En chargeant le Comité d'instruction publique de faire la revision du décret sur les premières écoles, la Convention avait fixé au 1er frimaire la discussion du décret revisé. Toutefois, bien que le Comité d'instruction publique fût prêt, cette discussion ne s'ouvrit pas au jour annoncé. L'assemblée ne pouvait pas toujours se conformer à l'ordre du jour qu'elle s'était fixé elle-même. Mais le 6 frimaire, à l'occasion d'une pétition présentée par la section de Mucius Scevola, demandant que la Convention s'occupât incessamment de l'organisation de l'instruction publique, elle décréta que « la discussion définitive sur l'instruction publique était fixée au 11 frimaire, sans autre retard ».

Le lendemain 7, le Comité décida « de considérer l'ensemble de l'éducation nationale ». Ceci indique qu'à ses yeux la discussion qui allait s'ouvrir le 11 devait porter non seulement sur les premières écoles, — l'adoption du décret revisé semblait ne devoir être qu'une simple formalité, puisque la Convention en avait déjà voté précédemment toutes les dispositions en détail, — mais sur tout l'ensemble de l'instruction publique. Aussi le Comité s'apprête-t-il à soumettre à la Convention la question du mode d'organisation à donner aux degrés supérieurs d'instruction : il arrête que Romme, d'une part, et Fourcroy, de l'autre, feront chacun de leur côté un exposé de leurs idées sur la question des degrés supérieurs d'instruction publique. Les idées de Romme, nous les connaissons : ce sont celles qu'il a consignées dans le projet de décret du 1er octobre, l'organisation des degrés supérieurs d'instruction faite par l'État lui-même. Quant aux idées de Fourcroy, le discours qu'il prononcera le 18 frimaire en contiendra l'exposé : en opposition à Romme et à Condorcet, il combattra « les plans d'instituts et de lycées, tant de fois reproduits sous différentes formes », qui conduiraient à la constitution d'une corporation de savants et d'artistes, « d'une espèce de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du peuple vient de ren-

verser »; il cherchera à démontrer que dans une république, l'enseignement des sciences et des arts doit rester libre, et être livré à la concurrence privée : c'est la thèse déjà soutenue en juin et juillet 1793 par Sieyès et Daunou.

Le 9 frimaire, le Comité arrête que le 11, Romme, désigné comme rapporteur du décret revisé sur les premières écoles, demandera à la Convention le renvoi de la discussion au lendemain 12, « pour laisser au Comité le temps de fixer quelques bases ». Cette phrase semble indiquer que le Comité savait qu'un contre-projet s'élaborait dans son propre sein et allait lui être présenté; il prévoyait, en conséquence, un débat qui pourrait avoir pour résultat de modifier les bases du décret relatif aux écoles primaires. Conformément au désir du Comité, la Convention accorda le renvoi demandé: et ce fut un délai non pas de vingt-quatre heures, mais de plusieurs jours, qui parut nécessaire.

Le contre-projet fit son apparition au jour même fixé primitivement pour l'ouverture à la Convention de la discussion sur l'instruction publique. Le 11 frimaire au soir, un membre du Comité, Bouquier, apportait à ses collègues un plan nouveau qui embrassait tout l'ensemble de l'éducation nationale, et qui renversait complètement les bases précédemment adoptées. Bouquier avait-il agi sous l'inspiration de quelqu'un, ou son plan était-il son œuvre personnelle? On pourrait supposer, à cause d'un détail dont nous parlerons plus loin (p. 27), qu'il était l'organe de Robespierre : nous ne le croyons pas, car Robespierre n'était pas partisan de la doctrine qui voulait abandonner à l'industrie privée les degrés supérieurs d'instruction, et, dans son projet de décret du 29 juillet 1793 (t. II, p. 161), il avait maintenu les instituts et les lycées. Nous sommes disposé à croire que Bouquier est bien l'auteur du plan présenté par lui : sans doute les idées qui en forment la base ne lui appartiennent pas en propre, c'étaient celles d'un grand nombre de membres de l'assemblée, aussi bien de modérés comme Durand-Maillane, Masuyer, Sieyès, Daunou, que de montagnards comme Chabot, Coupé de l'Oise, Fourcroy, Thibaudeau, Cloots; mais il n'existe pas de raison sérieuse pour lui contester la paternité du projet de décret, rédigé en formules laconiques, qui emporta, dès son apparition, l'adhésion d'une partie du Comité d'instruction publique, de la Société des Jacobins

tout entière, et de la presque unanimité de la Convention [1].

Le *Plan général d'instruction publique* de Bouquier comprenait cinq sections.

Dans la première, « De l'enseignement en général », il posait les principes : L'enseignement est libre; il sera fait publiquement; les citoyens et citoyennes qui voudront user de la liberté d'enseigner sont tenus de faire une déclaration à la municipalité et de produire un certificat de civisme; les citoyens et citoyennes qui se vouent à l'enseignement de quelque art ou science que ce soit seront désignés sous le nom d'instituteur ou d'institutrice.

1. Dans notre article *Convention*, du *Dictionnaire de pédagogie* (publié en 1879), nous avions supposé que Bouquier faisait partie de la Commission de revision nommée par le Comité de salut public le 25 brumaire, et que ce fut au nom de cette Commission, et non du Comité d'instruction publique, qu'il présenta son plan à la Convention, le 18 frimaire. Dans cette hypothèse, Bouquier aurait été l'organe de la politique du Comité de salut public, en opposition au système soutenu par le Comité d'instruction publique. C'était là une erreur complète : Bouquier ne faisait pas partie de la Commission de revision (composée, ainsi que nous l'avons découvert en 1894, de Robespierre, Danton, Granet, Trullard, Charles Duval et Bonnier), et celle-ci, comme on l'a vu dans notre tome II, n'a élaboré aucun plan; Bouquier était membre du Comité d'instruction publique, et c'est avec l'autorisation et au nom de ce Comité qu'il a présenté son plan à la Convention en concurrence avec les articles revisés présentés par Romme. Ce qui nous avait induit en erreur, c'est cette phrase que le *Journal de l'instruction publique* met dans la bouche de Romme (séance de la Convention du 18 frimaire) : « Le Comité a fait son travail; il l'a fait imprimer, on vous l'a distribué. J'ignore si la Commission [de revision] a fait le sien; mais *un de ses membres* en a fait un, dont nous avons ordonné l'impression, et qui vous a été aussi distribué. » Les mots *un de ses membres* nous avaient paru signifier « un des membres de la Commission de revision »; comme nous ne connaissions pas les noms des membres de cette Commission, et que nous n'avions pas encore eu entre les mains les procès-verbaux du Comité d'instruction publique, qui nous eussent appris que c'est au Comité lui-même que le plan de Bouquier fut présenté le 11 frimaire, nous avions admis sans hésitation que Bouquier était l'organe de la Commission de revision nommée par le Comité de salut public. Il est clair pour tout le monde, à cette heure, que la phrase du journaliste, qui est d'ailleurs d'une étrange négligence, doit être interprétée tout autrement : par les mots *un de ses membres*, il a voulu dire « un des membres du Comité ». Malheureusement notre méprise a été copiée par d'autres; l'opinion s'est accréditée, par notre faute, chez ceux qui depuis une quinzaine d'années ont écrit sur les plans d'instruction publique de la Révolution, que le plan de Bouquier était celui de la Commission de revision, qu'il représentait le système du Comité de salut public; et nous avons eu le regret de trouver tout récemment, une fois de plus, cette fâcheuse erreur matérielle dans un ouvrage comme l'*Histoire générale* de MM. Lavisse et Rambaud (t. VIII, p. 541, chapitre *Créations scolaires et scientifiques de la Révolution*, par M. A. Malet).

La seconde section, « De la surveillance de l'enseignement », place les instituteurs et institutrices sous la surveillance de la municipalité, des pères et mères, et de tous les citoyens.

La troisième section, « Du premier degré d'instruction », définit ce premier degré en le limitant à la lecture, à l'écriture, et aux premières règles de l'arithmétique. Les instituteurs et institutrices qui ouvriront des écoles du premier degré seront tenus de se conformer dans leur enseignement aux livres élémentaires qui seront adoptés par la représentation nationale; les premiers de ces livres sont les Droits de l'homme, la Constitution, le Tableau des actions héroïques ou vertueuses [1]. Les instituteurs et institutrices du premier degré d'instruction ne recevront pas de rétribution de leurs élèves : ils seront salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquenteront leurs écoles, et seront payés, par trimestre, par le percepteur de la commune. Les parents et tuteurs seront libres d'envoyer ou de ne pas envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction; ils déclareront à la municipalité les noms des enfants ou pupilles qu'ils seront dans l'intention d'envoyer à ces écoles, et les noms des instituteurs ou institutrices dont ils auront fait choix. Les enfants ne pourront être envoyés aux écoles qu'à partir de l'âge de six ans. Les jeunes gens qui, au sortir des écoles du premier degré, ne s'occuperont pas du travail de la terre, seront tenus d'apprendre une science, art ou métier utile à la société; ceux qui, à l'âge de vingt ans, ne se seraient pas conformés à cette disposition, seront privés pour le reste de leurs jours de l'exercice du droit de citoyen. Ainsi, liberté pour chacun d'ouvrir une école, sans être tenu de produire aucun titre de capacité; plus de restriction excluant les ci-devant nobles, les ci-devant prêtres ou religieuses n'ayant pas renoncé à leur caractère et non mariés; enseignement primaire gratuit, mais non obligatoire; salaire des instituteurs et institutrices payé par l'État au prorata du nombre des élèves inscrits dans chaque école.

La quatrième section, « Du dernier degré d'instruction », énu-

1. C'est le *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*, dont la création était déjà décidée, mais dont le premier numéro ne devait paraître qu'en nivôse, qui est désigné sous ce titre de « Tableau des actions héroïques ou vertueuses ».

mère, comme faisant partie du second degré d'instruction publique, les sociétés populaires, les théâtres, les jeux civiques, les évolutions militaires, les fêtes nationales et locales. Le Comité d'instruction fera choix des livres élémentaires existants des diverses sciences et accélérera la composition de ceux qui manquent. En outre, pour l'enseignement public de sciences utiles à la société, la République salarie un certain nombre d'instituteurs : officiers de santé, instituteurs de génie, artillerie, sape et mine, ponts et chaussées, astronomes et hydrographes. L'enseignement libre des sciences et arts non désignés ci-dessus n'est pas aux frais de la République ; néanmoins un secours annuel sera accordé aux jeunes gens qui auraient des dispositions bien prononcées pour quelque art ou science dont l'enseignement n'est pas salarié.

Enfin la cinquième section, « Moyens généraux d'instruction », énumère les établissements nationaux d'instruction entretenus par la République dans les communes les plus populeuses : bibliothèques, muséums, cabinets d'histoire naturelle, cabinets d'instruments de physique, jardins pour la culture des plantes usuelles. Ces établissements seront ouverts au public deux fois par décade, et tous les jours aux citoyens qui se livrent à quelque étude particulière.

Le plan se termine par un aperçu des dépenses annuelles : Bouquier les évalue à vingt-six millions pour le premier degré d'instruction, à deux millions pour le dernier degré, à deux millions pour les moyens généraux d'instruction, soit un total de trente millions.

Le procès-verbal de la séance du Comité du 11 frimaire, dans sa sécheresse, ne nous donne pas de détails sur l'effet que produisit la brusque présentation du plan de Bouquier : on devine cependant, entre les lignes, le mouvement de surprise et, chez quelques-uns, de déplaisir qu'il dut exciter. « Bouquier, dit le procès-verbal, lit un plan d'instruction publique. Ce plan est discuté ; on demande une seconde lecture ; elle se fait et donne lieu à de nouvelles explications. On demande par motion d'ordre que la discussion se borne à la première instruction. Cette demande adoptée, on examine la première partie [1]. »

1. C'est-à-dire les trois premières sections.

A la fin de la séance, après l'épuisement de l'ordre du jour, le Comité revient encore au plan de Bouquier, sur lequel il était nécessaire qu'une décision fût prise. On eût pu, si ce plan eût mécontenté la majorité des membres, l'écarter par la question préalable, comme on l'avait fait pour une proposition présentée précédemment par Michel-Edme Petit. Mais Bouquier avait évidemment les sympathies du plus grand nombre; aussi le résultat de la délibération est-il consigné en ces termes au procès-verbal : « Le Comité arrête que les deux plans, savoir le projet revisé, et celui de Bouquier, seront présentés à la Convention, et que celui de Bouquier sera imprimé par ordre du Comité ».

L'impression du projet de Bouquier fut faite sur-le-champ à l'Imprimerie nationale (de Baudouin). En tête du projet de décret, l'auteur avait placé un court préambule, qu'il avait probablement lu au Comité, et qui était destiné à servir de rapport et d'exposé des motifs.

Le 18 frimaire s'ouvrit enfin à la Convention le grand débat deux fois renvoyé depuis le 1er du mois. Le procès-verbal de l'assemblée, chose singulière, est muet sur ce point; seuls, les journaux nous renseignent. Comme l'avait décidé le Comité, Romme et Bouquier se présentèrent successivement à la tribune.

Romme, après avoir constaté que de tous les points de la République un cri unanime appelait l'organisation des écoles primaires, donna lecture de la *Revision* du décret, telle que le Comité d'instruction l'avait adoptée le 27 brumaire; il rappela qu'une Commission particulière avait aussi été chargée de faire la revision du décret : « Le Comité, dit-il, a fini son travail; j'ignore si la Commission a fait le sien »; puis il annonça qu'un nouveau plan avait été proposé au Comité par un de ses membres, que ce plan allait être communiqué à la Convention, et que l'assemblée aurait à décider si elle accorderait la priorité au décret revisé ou au plan nouveau.

Bouquier, ensuite, lut son rapport et son projet de décret : « Vous avez chargé votre Comité d'instruction, dit-il en débutant, de reviser le décret relatif à l'organisation des premières écoles. Il a rempli sa tâche; mais en s'en acquittant, il a vu que le grand problème de l'organisation de l'instruction publique pouvait être

résolu de plusieurs manières, et il s'est déterminé à vous présenter un nouveau plan : un plan simple, naturel, facile à exécuter; un plan qui proscrivît à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique; un plan enfin dont les bases fussent les mêmes que celles de la constitution : la liberté, l'égalité, la brièveté. » L'orateur s'élevait ensuite contre les sciences de pure spéculation, qui détachent de la société les individus qui les cultivent; il expliquait que la République voulait des hommes agissants, vigoureux, robustes, laborieux, éclairés sur leurs droits et leurs devoirs; et pour former de pareils hommes, la Révolution avait merveilleusement servi la patrie, en créant, par le seul fait du réveil du peuple et de la conquête de la liberté, les institutions les plus propres à instruire la jeunesse.

« Qu'avons-nous besoin d'aller chercher loin de nous ce que nous avons sous les yeux? Citoyens, les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine, sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources pures que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction : ils en trouveront au sein de leurs familles, ils en trouveront dans les livres élémentaires que vous allez publier, ils en trouveront enfin dans les fêtes nationales que vous allez instituer. D'après cet exposé rapide, on doit voir clairement que la Révolution a, pour ainsi dire d'elle-même, organisé l'éducation publique et placé partout des sources inépuisables d'instruction. N'allons donc pas substituer à cette organisation, simple et sublime comme le peuple qui la crée, une organisation factice et calquée sur des statuts académiques qui ne doivent plus infecter une nation régénérée. Conservons précieusement ce qu'ont fait le peuple et la Révolution; contentons-nous d'y ajouter le peu qui y manque pour compléter l'instruction publique. Ce complément doit être simple comme l'ouvrage créé par le génie de la Révolution. »

Après avoir entendu les deux rapporteurs du Comité, la Convention ajourna la discussion au lendemain.

Le 19 frimaire, ce fut Fourcroy[1] qui monta le premier à la tribune pour exposer, comme le Comité l'en avait chargé le 7, ses idées sur l'enseignement libre des sciences. « Un membre, dit le procès-verbal de la Convention, fait, au nom du Comité, un rapport sur le degré supérieur de l'instruction. »

Le rapport de Fourcroy développait, non sans éloquence, des principes analogues à ceux que Bouquier avait formulés la veille. Il signalait avec force les inconvénients et les dangers des corporations enseignantes, l'insuffisance des chaires publiques et salariées, et montrait, dans la liberté de l'enseignement, dans la concurrence et l'émulation des savants, la condition même de la vie scientifique et du progrès.

« Dans les différents plans d'instruction publique qui ont été présentés jusqu'ici à la Convention nationale, disait-il, il a toujours été parlé de plusieurs degrés supérieurs d'enseignement[2]; et c'est sans doute parce que l'on a craint qu'il ne s'établît ainsi des corporations dont l'influence pourrait devenir funeste à la liberté, qu'aucun de ces plans n'a encore été adopté. Supposons, en effet, plusieurs centaines d'instituts et quelques dizaines de lycées disséminés, comme on le proposait, sur toute la surface de la République. Introduisons, comme on le voulait encore, pour l'organisation de ces établissements, des relations intimes entre eux, des rassemblements multipliés et un centre de direction, de correspondance et de mouvement; n'est-il pas évident que, dans cette machine ainsi montée, non seulement seront rassemblées les gothiques universités et les aristocratiques académies, mais encore qu'elle en présentera un amas beaucoup plus considérable qu'il n'était lorsqu'on a senti la nécessité de détruire ces institutions royales?... Une objection aussi forte encore, c'est que solder tant de maîtres, créer tant de places inamovibles, c'est reformer des espèces de canonicats, c'est donner à des

1. Le *Moniteur* donne l'analyse du discours de Fourcroy, ainsi que de celui de Thibaudeau, au début du compte-rendu de la discussion de la séance du 21 frimaire, ce qui nous avait fait placer, dans l'article *Convention* du *Dictionnaire de pédagogie*, ce discours à la date du 21. Les deux discours ont été imprimés à l'Imprimerie nationale, mais celui de Fourcroy ne porte pas de date, tandis que celui de Thibaudeau est daté.

2. Trois mois auparavant, Fourcroy était lui-même partisan de l'organisation des degrés supérieurs d'enseignement; le 16 septembre, il avait chaleureusement défendu, contre Coupé de l'Oise, Chabot, Fabre d'Eglantine et Cambon, le décret rendu la veille à la demande du département et de la municipalité de Paris, portant qu'il y aurait, au-dessus des écoles primaires, trois degrés progressifs d'instruction. Portiez de l'Oise le lui rappellera dans son discours du 2 nivôse.

citoyens des brevets d'immortalité; c'est refroidir et peut-être même éteindre le génie; c'est permettre enfin à des professeurs privilégiés de faire à leur gré des leçons froides que l'émulation ou le besoin de la gloire n'inspire plus... Ici, comme dans toutes les autres parties des gouvernements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr mobile des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de choisir pour professeurs ceux dont les lumières, l'art de démontrer, tout, jusqu'au son de voix, au geste, sont les plus conformes à ses goûts. Laisser faire est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains... N'avons-nous pas sous les yeux la preuve que les professeurs, placés souvent dans les chaires publiques par l'intrigue et la bassesse, remplissaient si mal les fonctions qui leur étaient confiées, que les écoles royales et gratuites étaient désertes, tandis que les écoles particulières, et payées plus ou moins chèrement, réunissaient la foule des hommes studieux? Les rois ont plus cherché leur vaine gloire, en fondant des chaires et des universités, qu'ils n'ont songé à éclairer les hommes... Je dois répondre maintenant aux objections et aux difficultés que l'on a faites contre le projet de renoncer à organiser et surtout à multiplier les établissements d'enseignement des sciences et des arts. Ceux qui croient à la nécessité de ces établissements voient dans leur prompte création un moyen certain de former des hommes instruits, d'occuper utilement pour la République ceux qui le sont déjà, et d'engager par l'espérance de places honorables un plus grand nombre de citoyens à se livrer à l'étude profonde des sciences et des arts. Sans cet appât offert aux talents par la République, ils craignent que les sciences et les arts ne soient négligés; ils voient, dans les instituts et les lycées, des séminaires sans cesse peuplés de citoyens éclairés. Mais cette opinion est-elle fondée sur des bases bien solides? Peut-on se dissimuler qu'en créant tout à coup un grand nombre de places de professeurs, on ouvre la porte aux spéculations en ce genre, comme elle l'était autrefois aux bénéfices ecclésiastiques? N'est-il pas présumable qu'il se formerait une foule d'hommes médiocres, lorsque des jeunes gens n'auraient en vue, en se livrant à l'étude des sciences et des arts, que d'obtenir une place qu'ils regarderaient comme le terme de leurs travaux?... Ne craignez pas, législateurs, la barbarie dont on vous menace, quand vous appelez de toutes parts les arts à créer des chefs-d'œuvre, les sciences à servir la patrie; quand surtout vous accueillerez tous les moyens qu'on vous proposera d'aller au-devant du mérite caché, du talent modeste, de récompenser les découvertes utiles; quand vous distinguerez par de justes indemnités les hommes qui se sont voués sans ambition à l'instruction publique. Mais évitez de former des corporations, de créer des privilèges, de jeter des entraves au génie impatient de toute chaîne, de faire naître un nouveau sacerdoce plus à craindre que l'ancien... Faites des lois qui portent la consolation et l'espérance dans l'âme des savants et des artistes qui se sont distingués

par des découvertes utiles et éclatantes, par des livres élémentaires généralement adoptés, par des leçons et des cours longtemps suivis; assurez à tous les citoyens qui ont honoré leur vie par la culture des lettres, des arts et des sciences, une subsistance qui leur épargne la dure anxiété du besoin : que la plus belle récompense d'un savant, d'un poète, d'un artiste, soit d'être nourri dans sa vieillesse aux frais du peuple français... Que les jeunes gens qu'un goût plus ou moins décidé entraîne pour telle ou telle étude soient libres de choisir le professeur qui leur conviendra; que la République paie elle-même les frais de leurs cours et de leur entretien, lorsque la fortune de leurs parents ne leur suffira pas pour se livrer à ces études... Ajoutez à ces avantages le bienfait des livres élémentaires, non par un concours qui exige un temps trop long et qui multiplie les difficultés, mais par un choix fait parmi ceux qui existent déjà, et que la rédaction de ceux qui manquent soit confiée à des patriotes éclairés, par votre Comité d'instruction publique... Avant que ce projet simple soit entièrement exécuté, conservez provisoirement les écoles anciennes de géométrie, de physique, de chimie, de génie, de marine, d'artillerie, de médecine, de chirurgie, d'histoire naturelle, d'éloquence, de poésie, des arts d'imitation, qui, si elles étaient tout à coup détruites sans remplacement, produiraient un vide dangereux, une secousse redoutable... Attendez le succès de l'amour de la patrie et du génie des Français, et soyez sûrs que vous aurez bientôt atteint le but que vous vous proposez. »

A la suite de ce rapport venait un projet de décret en vingt-deux articles. Ce projet ne fut pas discuté, mais quelques-unes de ses dispositions ont passé dans le projet de décret sur le dernier degré d'instruction que Bouquier présentera au Comité le 25 ventôse an II.

Après Fourcroy, Thibaudeau prononça un discours dirigé contre tous les projets précédemment présentés; sa conclusion fut que le plan de Bouquier, seul, donnait satisfaction aux vrais principes.

» Depuis l'Assemblée constituante jusqu'à ce jour, on a cru qu'il fallait que la nation créât dans son sein des établissements scientifiques, des corporations de docteurs. Les projets d'éducation et d'instruction publique qu'on a mis au jour ne sont qu'une copie enluminée des collèges et des académies rétablis avec plus de luxe et surchargés de règlements. L'esprit réglementaire est devenue une maladie : sous le prétexte de grands systèmes, on veut tout mettre en régie, le commerce, l'agriculture, les sciences et les arts. Tel est, en définitive, le résultat des plans d'éducation présentés, depuis celui de Périgord[1]

1. C'est-à-dire de Talleyrand. *La Rédaction.*

jusqu'à celui de Lepeletier[2]... Le plan présenté par le Comité, et qui n'est à peu près qu'une copie de celui de Condorcet, me paraît plus propre à propager l'ignorance, l'erreur et les préjugés, qu'à répandre les lumières et la vérité. C'est un gouvernement pédagogique que l'on veut ainsi fonder dans un gouvernement républicain, une nouvelle espèce de clergé, qui remplacerait d'une manière plus funeste encore les ministres de la superstition; les instituteurs qu'on vous propose seraient souvent, avec leur traitement, les plus riches de la commune, et deviendraient bientôt, par leur influence morale, ce qu'étaient les curés, des imposteurs et des charlatans...

Le système de créer des places fixes d'instituteurs, et d'assurer leur salaire sans proportion avec l'étendue de leur travail, est le moyen le plus sûr de n'en avoir que de mauvais;... vous verrez accourir dans ces places, à l'aide de l'intrigue, une classe d'hommes ignorants, immoraux et malhéureusement encore puissants : ce sont les procureurs, les huissiers des ci-devant justices seigneuriales, les ministres subalternes de la chicane, les sacristains et les chantres des paroisses, toute cette vermine qui infecte les campagnes... L'enseignement libre n'offre aucun de ces abus, et contient une foule d'avantages. Aussitôt que la nation aura dit : « Je paierai à l'instituteur la somme de... pour chaque enfant qui suivra ses leçons », elle encourage les hommes instruits à se livrer aux intéressantes fonctions de l'enseignement, et elle assure à la jeunesse de bons instituteurs avec beaucoup moins de dépense. Qu'on ne dise pas que nous sommes des Vandales. Les Grecs étaient-ils des barbares, parce que le gouvernement n'y salariait pas les professeurs?... Un auteur a dit : « L'ignorance est d'une nature toute particulière; une fois dissipée, il est impossible de la rétablir; et quoiqu'on puisse tenir l'homme dans l'ignorance, on ne saurait le faire devenir ignorant. L'on n'a pas encore découvert la possibilité de faire désapprendre à l'homme ses connaissances, ou de faire rétrograder ses pensées. » Cette idée m'a paru neuve; elle est juste et profonde, applicable aux peuples et aux individus... Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, à l'émulation et à la concurrence; craignez d'étouffer l'effort du génie par des règlements, ou d'en ralentir les progrès, en le mettant pour ainsi dire en tutelle, sous la férule d'une corporation de pédagogues, à qui vous auriez donné pour ainsi dire le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale... Donnez une libre circulation aux sciences et aux arts; laissez aux talents les moyens et surtout le besoin d'être laborieux; ne payez point les ouvriers de la République à la journée; payez-les tous à la tâche, même les philosophes et les instituteurs, si vous voulez que le peuple

1. On sait que le plan de Lepeletier comportait trois degrés supérieurs d'instruction, empruntés au plan de Condorcet. Thibaudeau avait combattu le plan de Lepeletier dans la séance du 1er août 1793.

soit bien servi. Salariez, en proportion de leur travail et du nombre de leurs élèves seulement, les instituteurs qui se consacreront à l'enseignement des notions premières qui sont nécessaires à tous les citoyens; aidez par des secours sagement répartis l'enfant du pauvre, dont le talent peut se développer dans une science ou un art utile à sa patrie; récompensez honorablement la vieillesse de l'instituteur; veillez à la conservation ou à la réunion de tous les monuments des arts dans des édifices ouverts à tous les citoyens; laissez tout le reste au génie de la liberté... Le plan présenté par Bouquier me paraît, sous tous les rapports, préférable à tous ceux qui ont été imaginés jusqu'à présent; comparez-le avec celui du Comité : l'un est simple, mais majestueux, facile, économique et conforme aux principes républicains; l'autre est compliqué, pénible et dispendieux, et ressemble aux institutions monarchiques. »

Le discours de Thibaudeau eut beaucoup de succès. Sur la proposition de David, la Convention décida que son auteur serait adjoint au Comité d'instruction publique.

Un troisième orateur prit la parole dans cette séance : ce fut Michel-Edme Petit. Il se plaignit qu'on ne l'eût pas écouté jusque-là :

« Des conceptions simples ont osé se faire voir; mais l'esprit les a si bien obscurcies sous son brillant étalage, qu'après tant et de si scientifiques combats, où l'on a mis à contribution tous les talents, toute la nature, nous ne savons pas encore comment nous apprendrons à lire à nos enfants ! J'ai plusieurs fois insisté au Comité d'instruction publique pour une revision de la revision du décret pour les premières écoles : le Comité m'a refusé la parole. Le plan de Bouquier a été lu : j'ai observé que ce plan était un enfant contrefait de celui que je vous ai présenté le 1er octobre[1], et que vous avez accueilli avec quelque plaisir. Voilà où nous en sommes de cette discussion où le sort de la République est attaché. »

Petit critique d'abord les dispositions du décret revisé : le programme des premières écoles lui paraît trop ambitieux; on ne trouvera pas d'instituteurs capables d'enseigner tant de choses; pour lui, il s'en tient au plan d'instruction qu'il a proposé, et qui consiste à conserver, sous le nom d'instituteurs, les maîtres d'école qui existent déjà, et à établir des écoles dans les communes où il n'y en a pas encore. « Au lieu de perfectionner les

1. Petit avait présenté ce jour-là un projet de décret en 35 articles. — *La Rédaction.*

écoles dans les endroits où il y en a, et d'en établir où il n'y en a pas, mesure à laquelle il faudra bien qu'on revienne, on divise et subdivise le terrain de la France comme les cases d'un échiquier, on arrange là-dessus les Français, et la géométrie distribue le sentiment! Faut-il que je sois obligé d'argumenter encore contre cette nouvelle division? Oui, je me sens le courage d'être tenace, obstiné, pour rendre service à mon pays. »

Il reproche au décret revisé de contenir, à l'égard des cultes, une disposition équivoque : « Je voudrais que ceux qui ont revisé n'eussent pas porté la haine de tout culte jusqu'à déclarer incompatibilité entre les fonctions d'instituteur et le service, *de quelque manière qu'on l'entende*, d'un culte quelconque. Cette aveugle intolérance ne s'aperçoit pas qu'elle exclut des fonctions d'instituteurs tous les adorateurs de la divinité qui, par quelque acte public, lui rendraient habituellement hommage. Peut-être ceux qui ont revisé ne voulaient-ils parler que des prêtres, catholiques, protestants ou juifs; si cela est ainsi, pourquoi ne pas le dire? » En outre, le projet du Comité serait beaucoup trop dispendieux : « L'instruction publique coûterait, dans ce système, près de deux cents millions annuellement, et nous aurions partout des demi-savants chanoinisés. Or les Français régénérés ne consentiront jamais à labourer la terre pour de pareilles gens. » Quant au plan de Bouquier, il ne produirait que des résultats illusoires; tous ceux qui voudraient se livrer à l'enseignement, instruits ou non des choses qu'il faut absolument enseigner aux enfants, seraient libres de le faire, et recevraient pour cela une rétribution de la République; mais il faut que l'instruction soit une, entière et commune à tous les citoyens, il faut qu'elle soit publique : or, où serait le garant de l'unité, de l'intégrité de l'instruction? comment l'instruction serait-elle publique, si elle n'est pas donnée dans un local commun, si chaque maître rassemble douze ou quinze enfants dans une chambre particulière? et dans les petites communes, comment un instituteur volontaire songerait-il à ouvrir une école, si la rétribution qu'il doit recevoir est insuffisante à le faire vivre?

« Voici donc à quoi se réduit le prétendu enseignement libre : de mauvais maîtres, point de maîtres, point d'enseignement dans les deux tiers des villages; une éducation particulière, incomplète; une éduca-

tion de chambre, où tous les préjugés de l'ignorance, de la superstition et de l'ancien régime, peut-être, gauchiront l'esprit, dessécheront le cœur de nos enfants. Non, la Convention nationale ne peut ainsi livrer au hasard des circonstances le soin des enfants de la République. »

Il faut que chaque commune ait son école réunissant tous les enfants; il faut que l'instituteur soit un fonctionnaire public, nommé par la municipalité et ayant subi un examen. Petit se moque des craintes manifestées par Fourcroy, qui a dit « que des nouvelles places d'instituteurs la République ne devait pas faire des canonicats [1] »; par Thibaudeau déclarant que les instituteurs « allaient former une puissance pédagogique effrayante pour la liberté », et s'imaginant voir en eux « une armée de quarante-quatre mille férules dirigées contre le bonheur public ». Il insiste pour que la Convention ne se laisse pas arrêter par l'objection tirée de la dépense qu'occasionnerait l'organisation des écoles primaires : « Qu'est-ce que cinquante, soixante millions, en comparaison du bonheur de tout un peuple ? » Mais Petit ne croit pas que la dépense atteigne ce chiffre ; dans son système, le premier degré d'instruction publique coûterait au plus trente millions. « La Convention peut nommer une commission composée d'autant de membres qu'elle voudra, chargés de correspondre directement avec les municipalités de toute la République ; cette commission prendra auprès des municipalités tous les renseignements relatifs à la conservation et à l'établissement des écoles primaires, l'état exact des dépenses que causeront cette conservation et ces établissements. Sur le rapport, appuyé de pièces, de cette commission, la Convention décrétera les sommes nécessaires ou les mesures ultérieures. Tout cela peut être l'ouvrage de deux mois. » En terminant, Petit reproduisait le projet de décret qu'il avait déjà proposé le 1er octobre.

La discussion fut interrompue par l'arrivée d'une lettre de Fouquier-Tinville, annonçant le suicide de l'ancien ministre Clavière. Elle ne put continuer le lendemain, qui était un décadi ; mais elle fut reprise le surlendemain, 21 frimaire. Ce jour-là devait être tranchée la question de priorité.

---

1. Fourcroy avait parlé des professeurs des degrés supérieurs d'instruction, et non des instituteurs. On remarquera d'ailleurs que Petit lui-même a dit que si l'on adoptait le plan du Comité, les instituteurs seraient des « demi-savants chanoinisés ».

Romme la réclama pour le projet présenté par lui; répondant à Thibaudeau, qui avait dit que chez les Grecs le gouvernement ne salariait pas les professeurs, il « rétablit quelques faits relatifs à l'éducation athénienne qu'on lui avait opposée »; et il mit l'assemblée en garde contre le danger de se laisser éblouir par des formules comme celles de « liberté de l'enseignement »; sans doute, il fallait espérer qu'un jour viendrait où les instituteurs publics seraient inutiles, et où tous les pères seraient assez éclairés et assez pénétrés de leurs devoirs pour donner eux-mêmes à leurs fils l'éducation républicaine; mais serait-il sage de s'en reposer dès maintenant sur eux de cette tâche à laquelle était attaché le sor de la liberté? « Décréter la liberté de l'enseignement, ce serait entretenir une distinction odieuse entre le riche et le pauvre, et laisser celui-ci dans un galetas, comme auparavant. »

On n'écouta Romme que d'une oreille distraite; la majorité de l'assemblée avait été séduite par les déclarations de Bouquier, qui lui avait montré « la liberté, l'égalité, la brièveté », comme formant les bases de son plan. Un partisan du plan nouveau, Jay de Sainte-Foy, ministre protestant et membre du Comité[1], monta à la tribune et y répéta les arguments déjà donnés l'avant-veille par Thibaudeau : « Jay, dit le *Journal de la Montagne*, s'indigne qu'on outrage ainsi la raison populaire[2]. Il ne voit dans les articles revisés que le régime des univerités renouvelées de l'évêque d'Autun et de Condorcet, et dégagé de ce qu'il offrait de plus absurde. Les quarante mille bastilles où l'on propose de renfermer la génération naissante lui semblent la meilleure ressource qu'on ait pu imaginer pour soutenir le dernier espoir de la tyrannie, ou pour la ressusciter de ses cendres. Il insiste fortement en faveur de l'autorité paternelle, que l'on ne rougit pas de transmettre à des mains mercenaires et pour la plus grande partie à des suppôts de trahison. Nos défenseurs, en rentrant dans leurs foyers, s'écrie-t-il, seront-ils bien touchés d'apprendre qu'un procureur au Châtelet,

1. C'est ce même Jay qui, le surlendemain 23, prenant la parole au nom des députés montagnards, fit rapporter un décret voté la veille pour le renouvellement du Comité de salut public, et obtint que ce Comité fût de nouveau prorogé pour un mois dans ses fonctions.

2. C'est-à-dire qu'on signale, comme Romme, le péril qu'il y aurait à s'en remettre à l'initiative privée et à la libre concurrence pour une distribution suffisante de l'enseignement.

par exemple, est chargé d'inspirer des vertus républicaines à leurs enfants? Comme si les fondateurs de la liberté avaient besoin d'un tiers pour communiquer à leur famille l'enthousiasme dont ils sont embrasés! »

Après cette fougueuse harangue, on demanda de toutes parts la clôture de la discussion; la clôture prononcée, la priorité fut accordée, à une grande majorité, au plan de Bouquier, et la Convention ajourna la discussion au lendemain à midi.

Le soir, à la Société des Jacobins, Bouquier donna lecture de son projet de décret, qui fut accueilli avec enthousiasme. Sur la proposition de Félix Lepeletier, la Société décida que ce plan serait réimprimé à ses frais et distribué à tous ses membres. Hébert fit l'éloge de l'esprit qui animait le décret; Hassenfratz et Dufourny, tout en formulant quelques réserves de détail, s'associèrent à l'approbation générale. Cinq jours plus tard, le 26 frimaire, Bouquier était élu président des Jacobins, succédant à Fourcroy, pour une période de quinzaine : ce vote montre combien les idées dont son plan d'éducation était l'expression répondaient en ce moment au sentiment dominant.

Il serait exagéré d'attribuer la faveur avec laquelle fut reçu le plan de Bouquier à ce fait, qu'en autorisant tous les citoyens, sans exception, à se vouer à l'enseignement public, il rouvrait la porte aux prêtres et aux religieuses qu'avait écartés le précédent projet du Comité. Toutefois, il paraît probable que cette circonstance fut un des motifs qui lui rallièrent une partie des conventionnels et des Jacobins. Il ne faut pas oublier que, le 27 brumaire, un rapport fait par Robespierre au nom du Comité de salut public avait dénoncé ceux qui voulaient se servir du mouvement antireligieux pour faire la contre-révolution; que le 1er frimaire, aux Jacobins, le même Robespierre, après avoir pris la défense de la liberté des cultes et exprimé son aversion pour l'athéisme, qu'il déclarait « aristocratique », avait fait décider l'épuration du club; que, le 16 frimaire, la Convention avait voté un projet de décret présenté la veille par Barère, pour assurer le libre exercice des cultes; et que, le lendemain 22, Anacharsis Cloots allait être exclu des Jacobins dont il avait été le président du 21 brumaire au 11 frimaire.

La discussion sur le plan de Bouquier s'ouvrit le 22 frimaire, comme la Convention l'avait décidé. Les sections I et II fur nt

adoptées sans débat, ainsi que les trois premiers articles de la section III. Sur l'article 4 de cette section, relatif à la quotité du traitement à accorder aux instituteurs, les opinions se trouvèrent partagées; quelques membres demandèrent que le traitement fût uniforme pour tous les instituteurs [1]; l'article fut renvoyé à un nouvel examen du Comité. L'article 5 fut adopté sans débat.

L'article 6 donna lieu à une importante discussion. Le projet Bouquier n'imposait nullement aux parents l'obligation d'envoyer leur enfants à l'école. Le montagnard Charlier en fit l'observation, et demanda que la rédaction de Bouquier : « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs *pourront, à leur choix*, envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction », fût remplacée par celle-ci : « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs *seront tenus* d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction ». Thibaudeau combattit cette proposition, en invoquant les droits de la nature. Danton, alors, prit la parole pour « rappeler les principes », qui lui semblaient singulièrement méconnus par cette disposition du projet de Bouquier et par son défenseur Thibaudeau. « Les enfants, dit-il, appartiennent à la société, avant d'appartenir à leur famille. Je respecte, autant qu'un autre, les sentiments de la nature. Mais je sais que toutes nos affections doivent se fondre en une seule, celle de la patrie, et le projet me semble conduire à un isolement absolument contraire à l'esprit républicain. » L'intervention de Danton amena le triomphe de l'amendement de Charlier, qui fut adopté. Mais Thibaudeau, insistant, essaya de faire revenir la Convention sur son vote. « De vifs débats s'élèvent, dit la *Feuille du salut public*. Danton est vivement appuyé, et surtout d'après le principe général de toutes les républiques. Lecointe-Puyraveau, à l'appui du raisonnement de Danton, développe avec énergie la nécessité de s'assurer de la génération future, qui pourrait se gangrener par l'instruction isolée. La discussion est interrompue par Barère [2]. »

1. Dans le projet de Bouquier, les traitements étaient gradués suivant le chiffre de la population des communes : l'échelle allait de dix à vingt livres par an et par élève pour les instituteurs, et de huit à seize livres pour les institutrices.

2. Barère venait lire, au nom du Comité de salut public, un rapport sur la situation de Marseille.

Le vote du 22 frimaire, qui établit l'obligation, pour tous les parents, d'envoyer leurs enfants à l'école commune, fut commenté en ces termes par la *Feuille du salut public*, dans son numéro du 27 :

« Jamais la France n'eût joui du bienfait précieux d'une éducation vraiment nationale, si la Convention n'eût pas décrété que tous les enfants recevraient une instruction commune... Le patriote vertueux applaudit avec transport à ce décret bienfaisant, parce qu'il sait que son fils appartient à la patrie, et que c'est pour cette mère commune qu'il doit être élevé. L'aristocrate, au contraire, qui se proposait de graver dans l'âme tendre de ses enfants la haine qu'il a jurée à la République, s'indigne d'une loi qui les soustrait à sa funeste influence... Homme faible ou vicieux, femme hautaine et indigne d'être mère, sachez que la patrie ne réclame vos enfants que pour les rendre heureux. Un jour elle vous les rendra avec toutes les vertus qui constituent des hommes libres, et ces enfants régénérés vous apprendront à aimer une patrie qui aura plus fait pour eux que vous-mêmes. »

Le lendemain 23, à la reprise de la discussion, l'article 7 de la section III, disposant que les parents et tuteurs auraient à déclarer à la municipalité les noms des enfants ou pupilles qu'ils enverraient aux écoles, et les noms des instituteurs dont ils auraient fait choix, fut adopté; mais l'article 8, relatif à la peine à infliger aux pères, mères, tuteurs et curateurs qui n'auraient pas rempli les conditions de l'article 7, fut renvoyé au Comité : il s'agissait, en effet, le principe de l'obligation ayant été décrété, de compléter l'article 8 par des dispositions concernant les parents et tuteurs qui refuseraient d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles primaires; un membre proposait que les peines dont les délinquants devaient être punis fussent prononcées par la municipalité; un autre membre voulait charger de cet office le tribunal de police correctionnelle. Les articles 9 et 10 furent adoptés, avec une disposition nouvelle proposée par Fabre d'Églantine, interdisant aux instituteurs de prendre leurs élèves en pension, de donner aucune leçon particulière, et de recevoir aucune espèce de gratification. A cette occasion, la Convention décida l'adjonction de Fabre au Comité d'instruction publique. Les quatre articles suivants (11-14) de la section III furent ensuite adoptés sans autre changement que de légères modifications de forme. Sur le dernier article (article 15), plusieurs amendements furent proposés : la privation

des droits civiques, prononcée contre les infracteurs de l'article 14, devait être réduite à dix ans au lieu d'être perpétuelle, et cette peine devait s'étendre aux parents et tuteurs; ces amendements furent adoptés, sauf rédaction. L'assemblée attendit ensuite, pour continuer le débat, que le Comité lui présentât de nouveau les quatre articles qui lui avaient été renvoyés.

Le Comité s'occupa de ces articles dès le 23 frimaire au soir; mais il n'y put consacrer qu'un moment, et la discussion fut renvoyée à la séance suivante. Le 25, l'article 4 de la section III, relatif aux traitements, fut remanié conformément aux propositions faites à la Convention : l'échelle graduée fut supprimée, et remplacée par un paiement uniforme de dix-huit livres par élève pour les instituteurs, et de quinze livres pour les institutrices. Sur l'article 6 il y eut un vif débat; les adversaires du principe de l'obligation firent une dernière tentative : ils demandèrent que le Comité proposât à la Convention de revenir sur le vote émis par elle, et de rapporter l'amendement de Charlier. La question ayant été mise aux voix, les partisans de l'obligation se trouvèrent avoir la majorité dans le Comité; Thibaudeau et ses amis durent renoncer définitivement à l'espoir de réussir. Le temps manqua pour achever le 25 l'examen des articles à reviser, et le Comité se réunit le lendemain en séance extraordinaire : dans cette séance, le texte de l'article 4 de la section III fut définitivement arrêté; l'article 8 fut remplacé par une disposition infligeant aux parents ou tuteurs qui contreviendraient aux prescriptions relatives à l'envoi des enfants à l'école une amende prononcée par le tribunal de la police correctionnelle; cette disposition devint l'article 9; l'ancien article 9, augmenté de deux dispositions nouvelles, dont l'une permettrait de différer jusqu'à l'âge de neuf ans le moment de l'inscription des enfants à l'école, et dont l'autre fixait à quatre années consécutives le minimum de la fréquentation scolaire, devint l'article 8; enfin l'article 15 fut remanié conformément aux amendements adoptés par la Convention le 23.

Ce fut seulement le 29 frimaire que la Convention entendit, par l'organe de Bouquier, la lecture des articles renvoyés au Comité; elle les adopta dans leur nouvelle forme, avec trois modifications : le traitement des instituteurs fut élevé à vingt

livres par élève et par an au lieu de dix-huit; l'inscription des enfants à l'école ne peut être différée que jusqu'à l'âge de huit ans au lieu de neuf; et la durée de la fréquentation obligatoire fut réduite à trois années au lieu de quatre.

Une disposition importante fut en outre ajoutée, nous ne savons sur l'initiative de quel membre, à l'article 4 de la section III : il fut décidé que les communes dans lesquelles il ne s'établirait pas d'instituteurs, et qui seraient éloignées de plus d'une demi-lieue du domicile de l'instituteur le plus voisin, pourraient, sur l'avis du directoire de district, en choisir un, et que la République lui accorderait, non pas une somme variable et proportionnelle au nombre de ses élèves, mais un traitement fixe et annuel de cinq cents livres.

Les trois premières sections du plan de Bouquier se trouvèrent ainsi entièrement adoptées; et pour que l'exécution des articles relatifs aux premières écoles n'éprouvât aucun retard, la Convention, sur la proposition d'un membre dont nous ne savons pas le nom, décida que ces trois sections seraient promulguées sur-le-champ, sans attendre que les deux dernières sections eussent été discutées. Ces trois sections formèrent le décret du 29 frimaire an II sur l'organisation de l'instruction publique et sur le premier degré d'instruction.

J. Guillaume.

(La suite au prochain numéro.)

LA DICTÉE

ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

M. Payot, inspecteur d'académie à Privas, a publié dans la *Revue universitaire*[1] un très intéressant article contre l'usage que l'on fait habituellement de la dictée pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire. Plus récemment, dans la *Revue pédagogique*[2], M. Carré, adoptant le raisonnement de M. Payot, apporte aux conclusions pratiques de mon collègue de l'Ardèche, très fortes déjà par les données scientifiques qui les accompagnent, l'appui de son expérience si sûre et si universellement reconnue.

Nos instituteurs, avides de mieux faire, s'enthousiasment aisément pour les méthodes nouvelles; mais certains d'entre eux, souvent les meilleurs parmi les plus jeunes, sont naturellement conduits à forcer les indications qu'on leur donne. Croyant qu'il importe, pour mettre en relief l'originalité des procédés modernes, de faire table rase de la routine ancienne, ils risquent de s'égarer au détriment de la régularité, de la rapidité même des progrès de leurs élèves.

Certes, je reconnais, avec MM. Carré et Payot, que l'on use assez mal de la dictée dans un trop grand nombre d'écoles, et qu'une analyse scientifique des phénomènes de la mémoire conduit, d'une manière indiscutable, à signaler d'abord les points faibles d'un enseignement routinier, à indiquer ensuite avec précision la méthode qui devra guider l'instituteur dans ses exercices journaliers. Cependant je crains qu'un grand nombre de maîtres dociles ne retiennent, comme des préceptes ayant force de loi ou tout au moins comme des théorèmes, les maximes suivantes, qui sont présentées en bonne lumière dans les articles de MM. Carré et Payot et qui, pour un lecteur superficiel, semblent les résumer :

1. 15 juin 1896.
2. Novembre 1896.

« Aujourd'hui je suis presque tenté de croire que si nos enfants apprennent l'orthographe, ce n'est pas *par* la dictée, mais *malgré* la dictée. » (Payot, *loc. cit.*).

« En tout cas, si l'on combat en partie (par les corrections de dictée) les souvenirs visuels défectueux, on ne fait rien pour détruire le souvenir graphique vicieux, et c'est lui qui conduit la main... De sorte que le maître enseigne plutôt l'incorrection orthographique que l'orthographe; le maître est très souvent un professeur de fautes d'orthographe. » (Payot, *ibid.*).

« La dictée n'est peut-être pas le meilleur moyen à employer pour enseigner l'orthographe; il y en a sans doute d'autres qui seraient plus prompts, plus sûrs et plus efficaces. » (Carré, *loc. cit.*).

« On n'a pas assez remarqué que si la dictée est à sa place dans un examen où il s'agit de constater ce qu'un élève sait en orthographe, elle convient certainement moins dans une classe comme exercice préparatoire... Que de loin en loin le maître fasse une dictée d'orthographe à ses élèves, rien de mieux; mais que cette vérification ait lieu presque tous les jours, et pendant toute la durée de la scolarité, voilà ce qui ne se comprend plus. » (Carré, *ibid.*)

Et la conclusion, pour notre jeune instituteur, sera qu'il ne doit pas, à l'avenir, perdre son temps et celui de ses élèves à faire des dictées.

Je suis d'un autre avis, et je crois qu'un très grand nombre de maîtres obtiendraient des résultats inférieurs dans l'enseignement de l'orthographe, s'ils renonçaient à la dictée.



Un procédé pédagogique est bon, quand il s'adapte d'une manière satisfaisante à l'intelligence et au zèle moyens des instituteurs et des élèves. L'enseignement ordinaire de l'orthographe par la dictée, ou, pour nous exprimer plus exactement, *avec* la dictée, satisfait à cette condition fondamentale.

Rappelons, en effet, les exercices mis en œuvre dans nos bonnes écoles primaires pour l'enseignement de l'orthographe.

1° L'élève, sachant déjà lire et écrire, s'exerce à copier de son mieux quelques phrases *imprimées* dans un livre ou *manuscrites*

au tableau, phrases au sujet desquelles l'instituteur a donné, ou doit avoir donné, les explications nécessaires à l'intelligence du sens et de l'orthographe;

2° Quand l'élève sait copier, à peu près sans hésitations et sans fautes, il passe aux premiers exercices de dictée. Nos maîtres ont l'habitude — c'est pour eux d'ailleurs un devoir — de lire et d'expliquer le texte, qui est écrit au tableau et relu; enfin, le tableau *effacé* ou *retourné*, le texte est dicté [1];

3° Plus tard, dans le cours moyen, après lecture et explication par le maître, le texte est dicté, sans avoir été préalablement écrit au tableau. Il est important de remarquer que le maître effectue la dictée du texte, en parlant le plus lentement possible;

4° La correction s'opère en échangeant les cahiers;

5° Les fautes d'orthographe doivent être très nettement corrigées [2]; quelques maîtres font copier par l'élève, à la suite de la dictée, les mots mal écrits. Certains même donnent la dictée corrigée à transcrire comme page d'écriture.

Et cette méthode d'enseignement de l'orthographe me paraît satisfaire d'une façon très suffisante aux conditions fondamentales que les découvertes récentes de la psychologie recommandent à l'attention des pédagogues.

Les souvenirs auditifs, visuels, graphiques et d'articulation, liés à chaque mot, sont formés et fortifiés par les exercices journaliers et consécutifs de lecture, d'écriture, de langage et de récitation, que l'on mène de front dans l'immense majorité de nos écoles. M. Carré lui-même a depuis longtemps attiré l'attention des instituteurs sur l'avantage de cette méthode; il sait mieux que personne qu'elle est suivie avec succès.

A partir du cours moyen, la dictée est faite à des enfants possédant déjà un vocabulaire assez étendu, ayant appris à écrire correctement un grand nombre de mots; leur mémoire sans doute est infidèle pour bon nombre de ces mots, mais sa défaillance

1. Dans certaines écoles, on dicte aux élèves du cours élémentaire un fragment du livre de lecture expliqué le jour même ou la veille.

2. Dans la plupart des bons cours élémentaires, les fautes étant *marquées*, chacun reprend son cahier et remplace les fautes par les mots correctement écrits. A cet effet, l'élève s'aide du livre de lecture, si ce livre a fourni le texte de la dictée, on consulte le tableau mis de nouveau en lumière comme au moment de l'explication préalable du texte.

variera d'objet avec les individus. Le maître ne peut rectifier systématiquement, par des exercices de copie ou de vocabulaire, les erreurs latentes de mémoires si diverses, et la dictée m'apparaît, pour découvrir ces erreurs, comme une opération mécanique tout à fait remarquable. Le texte est dicté, le cahier de chaque élève porte la trace des défaillances respectives; le maître n'a plus que l'embarras du choix pour donner à la mémoire de chacun une impression nouvelle et correcte. La dictée est donc autre chose qu'un moyen de vérification; c'est aussi un *procédé d'étude*, car elle permet à l'instituteur d'apprécier tous ses élèves et à chaque élève de se connaître et de se juger en ce qui concerne l'orthographe.

MM. Carré et Payot font, il est vrai, l'objection suivante sur laquelle ils insistent beaucoup :

« Le souvenir auditif n'a que fort peu de valeur au point de vue orthographique. Restent les souvenirs d'articulation, les souvenirs graphiques et les souvenirs visuels. Les premiers, dans la dictée, sont négligés. Les souvenirs graphiques sont déplorables, ainsi que les souvenirs visuels *actifs*, quand l'élève orthographie mal le mot; il l'écrit mal, il le voit et le revoit mal écrit; de sorte que le mot défectueux se fixe dans sa mémoire par ces deux souvenirs très nets. Que fait alors le maître? Il corrige à l'encre rouge, ce qui ne peut effacer le souvenir visuel vicieux, parce qu'en écrivant le mot vicieusement, *l'élève a fait un effort de recherche*, tandis qu'il lit la correction sans effort. »

On peut répondre que l'élève, quand il écrit sous la dictée *rapidement*, ce qui est le cas de la pratique dans nos écoles, trace les mots sur son cahier sans grande attention et sans effort de recherche. Pendant la correction, au contraire, qu'il suit, ne l'oublions pas, sur le cahier d'un autre, son attention est attirée sur des mots bien écrits; l'impression fugitive d'un mot entrevu mal orthographié étant remplacée aussitôt par celle du mot corrigé. Enfin, quand il reprend son cahier et qu'il l'examine avec soin [1], il revoit des mots correctement écrits.

Cependant l'*effort de recherche* sur un mot mal écrit, que

1. Et qu'il le corrige en consultant son livre ou le tableau sur lequel le texte est inscrit, quand il s'agit du cours élémentaire.

MM. Payot et Carré estiment si nuisible dans l'enseignement de l'orthographe, existe exceptionnellement lorsque l'élève, relisant sa dictée avant de la soumettre à correction, rencontre un mot qu'il ignore ou sur lequel sa mémoire lui semble en défaut. Alors il articule le mot, il l'écrit rapidement, l'examine, fait appel inconsciemment à ses divers souvenirs et finalement adopte une forme quelconque,... ou fait un pâté. Mais le doute reste dans son esprit; il considère ce qu'il a écrit comme une indication provisoire; dès qu'il prend, pour la correction, le cahier de son voisin, ses yeux se portent sur le mot douteux, à moins qu'il n'ait déjà copié furtivement le mot en question sur ce même voisin; et, quand il relira son cahier corrigé, il imprimera de nouveau dans ses yeux l'orthographe correcte du mot, qu'il a mise probablement dans sa main en corrigeant le cahier du camarade ou son propre cahier[1].

***

L'enseignement de l'orthographe *avec* la dictée et non *par* la dictée — car la leçon d'orthographe consiste dans les explications qui précèdent et dans les observations et les opérations qui suivent la dictée du texte — offre ce grand avantage, au point de vue de la pédagogie, que tous les maîtres peuvent appliquer la méthode avec une correction et un succès suffisants, pourvu qu'on leur donne quelques conseils généraux. Tandis que les nouveaux procédés recommandés par MM. Payot et Carré seraient d'une application infiniment plus délicate, parce qu'ils constituent des instruments pédagogiques plus parfaits; et beaucoup de nos instituteurs, malgré leur bonne volonté, n'auraient pas les qualités personnelles que l'emploi de la nouvelle méthode exige.

Enseigner l'orthographe par la *copie* d'une série de textes convenablement choisis et par des *exercices de vocabulaire* savamment gradués présentera l'immense difficulté suivante. Afin de graver dans la mémoire les souvenirs graphiques et visuels d'une façon

---

1. Dans nos bonnes écoles du Morbihan, l'élève du cours élémentaire corrige son propre cahier, ainsi que nous l'indiquons dans les notes précédentes; mais, dans le cours moyen préparatoire au certificat d'études, l'élève, au lieu de *marquer* simplement la faute sur le cahier d'un camarade, effectue la correction.

durable, le maître devra attirer à chaque instant, de la manière la plus vive, l'attention des jeunes enfants sur le devoir qu'il leur a choisi : tâche extrêmement difficile quand il s'agit de diriger une division de plus de dix élèves et pratique seulement pour l'enseignement individuel. La copie d'un texte n'exige qu'une attention et qu'une application limitées : un exercice de vocabulaire excite plus spécialement l'effort nécessaire pour retrouver le sens des mots ou la relation que les sens de divers mots consécutifs peuvent avoir entre eux. Aussi l'élève trop soutenu ne comprendra pas spontanément la nécessité d'un effort supplémentaire que le maître, je le crains, sera trop souvent incapable de provoquer. C'est pourquoi, dans la plupart des cas, la copie ne donnera aux souvenirs visuels et aux souvenirs graphiques qu'une intensité insuffisante.

Comme moyen de vérification, non d'enseignement (Payot), on aura parfois recours à la dictée, car *elle permet de constater de loin en loin les progrès des élèves* (Payot). Le maître devra, après la correction, remédier aux défaillances respectives de la mémoire de chacun. Emploiera-t-il dans ce but la copie des mêmes textes, et les mêmes exercices de vocabulaire? Cherchera-t-il des devoirs nouveaux, appropriés pour chaque élève aux fautes constatées dans son devoir? Marquera-t-il simplement les fautes et fera-t-il copier plusieurs fois les mots corrigés? Ce dernier moyen me paraît seul pratique, et M. Payot l'indique. Mais j'en déduis qu'il sera avantageux de répéter *fréquemment* cette chasse aux fautes d'orthographe, la dictée.

Nous retombons ainsi dans la vieille méthode. Et la dictée nous apparaît comme un *exercice d'étude*, non seulement parce qu'elle permet au maître de retrouver pour chaque élève les lacunes du premier enseignement, mais encore et surtout parce que, exigeant un effort d'attention plus grand que la copie, elle constitue un exercice de degré plus élevé. C'est d'ailleurs un exercice de même espèce : en effet, quand l'élève transcrit sur son cahier quelques mots qu'il a vus depuis très peu de temps, depuis un très petit nombre de secondes, il fait une copie ; quand il transcrit des mots qu'il a vus depuis un temps beaucoup plus long, il fait une dictée.

Ah ! s'il était possible, en employant la copie et les exercices de

vocabulaire, de ne laisser jamais voir aux élèves que des mots correctement écrits, la suppression de la dictée serait à essayer pour les raisons très fortes qu'expose M. Payot. Mais l'expérience de tous les jours montre qu'il n'en est pas ainsi. Les élèves, en copiant, commettent des fautes. Quand le maître examine la *page d'écriture*, il constate trop souvent que, pour la même phrase répétée dix ou quinze fois de suite, des fautes apparaissent et deviennent plus nombreuses à mesure que l'on avance vers le bas de la page. Il faut donc accepter l'impression mauvaise produite sur la mémoire par les mots mal orthographiés, puisqu'on les trouve dans les pages de copie et même dans les exercices de vocabulaire.

***

Repousserons-nous les principes énoncés par M. Payot et recommandés par M. Carré? Loin de là. Ces principes scientifiques nous permettent, en effet, de perfectionner la méthode actuelle d'enseignement de l'orthographe, en donnant à nos maîtres des préceptes raisonnés et non des conseils empiriques.

Dès le début, dans le cours préparatoire et le cours élémentaire, les éléments de l'orthographe seront inculqués par des *exercices de copie* et des *exercices de vocabulaire*, comme l'indique M. Carré.

Dès le cours élémentaire, pour les élèves suffisamment avancés, il sera dicté un texte de médiocre longueur, qui d'abord aura été lu, écrit au tableau noir et expliqué, puis effacé ou soustrait à la vue.

Dans le cours moyen, dans le cours supérieur et dans le cours complémentaire, la dictée sera faite par la méthode habituelle; mais le maître devra préalablement lire le texte et l'expliquer, *en n'oubliant jamais d'écrire au tableau noir les mots nouveaux pour les élèves*.

Il faudra toujours s'abstenir des dictées dans lesquelles l'élève est exposé à faire un trop grand nombre de fautes, car l'effort exagéré imposé à la mémoire rend le souvenir confus et passager.

Quant à la correction de la dictée, elle sera faite en échangeant

les cahiers. Les mots mal orthographiés seront ensuite écrits correctement et très nettement, par le maître si c'est possible [1], au-dessus des fautes soigneusement raturées. Enfin, l'élève recopiera, *avec le plus grand soin* et un certain nombre de fois, chaque mot corrigé.

En résumé : les souvenirs auditifs, visuels, graphiques et d'articulation, qui constituent la base de l'enseignement de l'orthographe, doivent être formés et fortifiés tout d'abord par la méthode que préconisent MM. Carré et Payot. Mais je pense qu'il convient, pour continuer et achever l'éducation orthographique des enfants, d'utiliser la dictée fréquente, en s'efforçant d'appliquer à cet exercice les principes mnémotechniques que MM. Carré et Payot recommandent exclusivement.

A. AIGNAN,
Agrégé et docteur ès-sciences,
Inspecteur d'académie du Morbihan.

---

1. Dans les classes nombreuses il ne peut en être ainsi ; l'élève lui-même corrige, comme il a été dit précédemment.

L'ÉVOLUTION MENTALE DE L'ENFANT

D'APRÈS UN LIVRE RÉCENT (1)

Un jeune et déjà célèbre psychologue américain, M. J. M. Baldwin, a consacré récemment à l'étude du développement de l'intelligence et de la volonté chez l'enfant un livre remarquable, où s'allient, aux vues générales les plus hardies et les plus neuves, les plus patientes et les plus précises observations. Ce n'est pas aux éducateurs qu'a songé M. Baldwin en écrivant cette magistrale étude de psychologie génétique; son but a été de déterminer, par l'étude des lois auxquelles sont soumises dans leur formation graduelle les diverses aptitudes intellectuelles et motrices de l'enfant, la loi générale à laquelle a obéi l'espèce humaine dans son évolution mentale; il n'étudie pas l'enfant en lui-même et pour lui-même, il fait de la psychologie enfantine une méthode d'interprétation de la psychologie générale; aussi n'a-t-il garde de rapporter tous les faits, de les décrire et de les analyser tous avec le même détail; ceux-là seuls sont retenus par lui qui lui semblent pouvoir fournir un élément utile à cette théorie du développement des fonctions psychiques qu'il s'est donné pour tâche d'élaborer; là où Preyer, où Perez racontaient, il argumente, il discute; là où ils se contentaient de constater et de décrire, il tente d'expliquer, et cette explication partielle devient à son tour un des anneaux de cette longue chaîne de faits et de conceptions qui lui permet de rattacher les plus hautes fonctions mentales et les plus différenciées aux plus simples réactions sensori-motrices du protoplasma.

Et néanmoins, c'est une œuvre dont la lecture s'impose à tous ceux que préoccupent les multiples questions qui ont trait à l'éducation de la volonté et de l'attention chez l'enfant, à la formation de ses habitudes intellectuelles. Tout d'abord et en dépit de la forte

(1) James Mark Baldwin, *Mental Development in the Child and the Race. Methods and Processes*. New York et Londres, Macmillan et Cie, 1895, in-8°, xvi-496 pages, avec 17 figures et 10 tables.

unité de conception qui relie les uns aux autres les divers chapitres de l'ouvrage de M. Baldwin et en fait un tout solide et cohérent, ce livre est un recueil de monographies, qui ont paru antérieurement dans diverses Revues, et l'auteur n'a pu, très heureusement pour nous, se décider à retrancher, des développements que lui imposait le plan qu'il s'était fixé, bien des observations et des remarques qui n'étaient pas nécessaires à la démonstration de la thèse dont il voulait établir l'exactitude. Or M. Baldwin connaît merveilleusement les enfants, il sait les observer, et on apprendra en lisant son livre quels sont les phénomènes dont il importe le plus de noter les détails et les variations et de déterminer les lois, et par quelles méthodes on y peut arriver. Les parents et les maîtres comprendront à la fois quels services ils peuvent attendre, pour une pédagogie plus parfaite, d'une connaissance meilleure et plus précise des lois générales du développement mental, et comment ils peuvent eux-mêmes contribuer à hâter l'établissement de ces lois par l'étude, et surtout par l'étude expérimentale des enfants qui vivent auprès d'eux.

Mais ce qui recommande surtout aux éducateurs non seulement la lecture, mais l'examen attentif des pages où M. Baldwin a résumé ses belles recherches, et la méditation prolongée des conclusions qu'il a cru pouvoir en tirer, c'est l'analyse minutieuse, l'étude « exhaustive » qu'il a faite de l'imitation et de la fonction qui lui échoit dans l'évolution de l'esprit de l'enfant. Tous ceux qui savent quel rôle capital joue cette tendance à imiter dans la formation de la pensée, dans l'acquisition du langage, dans la constitution graduelle de la volonté et des habitudes, comprendront l'étendue du service rendu par le jeune professeur de Princeton University aux études de pédagogie théorique. Peut-être même plus d'une application utile pourrait-elle découler un jour de ces recherches spéculatives et qui semblent au premier abord en plus étroite relation avec la biologie générale qu'avec la science de l'éducation.

Une idée circule à travers tout le livre de M. Baldwin, qui lui donne sa signification et sa portée véritables, l'idée que les divers processus de l'évolution psychique ne sont que des formes différenciées d'un même processus fondamental, et que ce processus doit être conçu comme un processus d'imitation, c'est-à-dire

comme une réaction sensori-motrice, telle que le mouvement provoqué par l'action de l'excitant sur l'organisme ait pour résultat de déterminer une excitation nouvelle analogue à la première, excitation qui engendrera à son tour un mouvement pareil à celui que la première excitation a causé. C'est donc un processus de type circulaire, qui diffère d'une série ordinaire de réflexes où le mouvement déterminé par une excitation cause à son tour une sensation, productrice de mouvements nouveaux, en ce que les mouvements provoqués, qui tendent à soumettre l'organisme à l'action répétée d'un même stimulus, doivent, sous l'influence constante de ce stimulus, toujours semblable à lui-même, se copier et se répéter eux-mêmes. Ce processus d'imitation permet de se rendre compte de la double loi à laquelle est assujetti tout être vivant: la loi de l'habitude, d'une part, c'est-à-dire la tendance de l'organisme à maintenir les états et les mouvements qui lui sont avantageux et la capacité de les maintenir avec une aisance toujours accrue; et d'autre part la loi d'accommodation, c'est-à-dire la capacité que possède l'organisme et la nécessité où il se trouve de s'acquitter sans cesse de fonctions plus complexes pour s'adapter plus complètement à des excitations ambiantes toujours plus complexes.

Déterminer à la fois, par l'analyse des conditions générales de l'évolution biologique et par l'observation directe du développement psychique de l'enfant, les lois auxquelles est soumis aux divers stades de la genèse de l'intelligence et de la volonté ce processus imitatif et le rôle qu'il joue dans les diverses fonctions mentales, mettre en lumière la valeur explicative de cette réaction motrice de type circulaire, réduire à l'unité l'évolution psychique et l'évolution organique, exprimer l'ensemble de lois auxquelles sont soumis les vivants dans leur adaptation progressive à leur milieu, et dont le jeu a créé les puissances multiples de l'esprit, en une formule unique d'où soit éliminée dans la mesure du possible l'action du hasard et des « accidents heureux », demeurée très large dans les théories de Spencer et de Bain, et qui reste en une certaine mesure indépendante des solutions opposées que donnent de la transmission des caractères acquis le Néo-Lamarckisme et le Weissmannisme, tel est le but complexe que M. Baldwin s'est, avec une confiante hardiesse, proposé d'atteindre.

Sans tenir un compte rigoureux de l'ordre des chapitres en lesquels se divise ce livre, on peut le partager en quatre parties principales : 1° une introduction où l'auteur expose ses vues sur les relations de l'ontogenèse et de la phylogenèse; 2° l'examen des faits empruntés à la vie psychique de l'enfant qui l'ont conduit à assigner à l'« imitation » le rôle prépondérant qu'il lui a donné; 3° une théorie du développement; 4° l'application de cette théorie à la genèse des fonctions mentales. Nous allons brièvement analyser chacune d'elles.

I. Introduction (pages 1-35). — La connaissance que nous avons, d'une part, des relations qui unissent les processus nerveux et les processus psychiques et, d'autre part, des analogies qui existent entre le développement embryologique du système nerveux chez l'homme et son développement dans la série animale, nous autorise à considérer l'évolution mentale de l'enfant comme une « récapitulation » de l'évolution mentale de la race. L'enfant devra donc passer, au cours de ses premières années, par les mêmes phases où a passé la longue série de ses ancêtres au cours des siècles écoulés; son histoire est l'abrégé rapide de l'histoire de ceux qui l'ont précédé. Chaque stade nouveau du développement où est parvenu, à un moment du temps, un des êtres faisant partie de la chaîne qui rattache ses parents immédiats aux animaux inférieurs, doit être représenté par un stade particulier de son propre développement. Nous avons donc ainsi un moyen indirect de connaître l'évolution psychique de notre espèce, que ne nous peut révéler ni la seule étude du système nerveux et de ses réactions organiques dans la série animale, ni l'étude des actes des animaux.

Nous pouvons distinguer dans le développement de la conscience de l'enfant cinq stades principaux. Dans le premier, il est réduit à d'obscures sensations de plaisir et de douleur et aux adaptations motrices qu'elles déterminent. Dans le second, il perçoit les objets extérieurs et réagit par des mouvements réflexes ou imitatifs aux « suggestions » (nous dirions incitations idéo-motrices) qui lui viennent d'eux; les personnes sont à ce moment pour lui des objets comme les autres. Dans le troisième, elles lui apparaissent comme des objets d'une nature particulière, très intéressants pour lui, très actifs, très variés dans leur action,

causes principales pour lui de plaisir ou de peine; ces objets se détachent des autres et de ses propres sensations, ils se manifestent à lui comme nettement distincts et indépendants de lui *(personal projects)*. Dans le quatrième stade, il saisit les analogies des mouvements imitatifs qu'il accomplit et de tous ses actes avec ceux de cette classe particulière d'êtres, et il arrive à se penser lui-même comme une personne *(subject)*, à se sentir être quelqu'un. Dans le cinquième enfin, il dote les personnes des sentiments et des sensations qu'il éprouve lui-même; il saisit en elles des « consciences » analogues à la sienne *(ejects)*. Il ne se représente donc les autres qu'à sa propre image; mais cette image même, ce sont les autres qui lui en ont fourni les éléments; par un perpétuel échange, une sorte d'incessant va-et-vient, la conscience qu'il a de lui-même devient plus claire et plus pleine en même temps que se précise et s'enrichit la connaissance qu'il a de ceux qui l'entourent. Ces phases diverses, ce sont celles mêmes qu'ont dû vraisemblablement traverser nos ancêtres; et les animaux actuels, qui sans doute ne sont pas parvenus, à l'exception peut-être de certains animaux domestiques, à une perception distincte de leurs états intérieurs, en sont précisément restés au stade de la conscience *projective*.

Il ne faudrait pas se figurer cependant qu'on a dans l'ontogénie une reproduction fidèle, jusque dans ses détails, de la phylogénie; il n'en saurait être ainsi pour plusieurs raisons. « L'action constante des lois de l'habitude et de l'accommodation organiques, et la fixation des résultats obtenus soit par la sélection naturelle seule, soit par la transmission héréditaire des caractères acquis par les individus, ont déterminé la formation de sortes de chemins de traverse organiques *(short-cuts)*; certains stades manquent dans le développement de l'individu, par où ses ancêtres ont dû nécessairement passer au cours de leur évolution. » (P. 20.)

Examinons tout d'abord l'action de l'habitude. Une fonction particulière qui, chez un animal donné, implique l'activité des éléments **a**, **b**, **c**, etc., peut en raison de son exercice habituel n'impliquer plus chez un animal, placé à un rang plus élevé de la série, que l'activité des éléments **a**, **c**, etc. Si on excise chez un chien le centre cortical de la vision, il devient temporairement aveugle, mais il recouvre la vue au bout de quelques jours, parce

qu'un centre inférieur a recouvré lui-même les fonctions qu'il possédait dans des types moins évolués; ce centre inférieur est ici le terme b de la série dont nous avons parlé. Si, au contraire, on fait la même opération sur un singe, les fonctions visuelles ne se rétablissent pas; c'est que le centre inférieur a perdu toute aptitude à redevenir un centre visuel : il n'est plus un terme nécessaire, en tant qu'organe indépendant, de la série d'éléments dont la fonction implique l'activité. Chez l'enfant, les mouvements volontaires ne sont pas tout d'abord exécutés grâce à des excitations transmises de segment à segment à travers tout l'axe cérébro-spinal, et ces fonctions ne sont point ensuite transférées au système des faisceaux pyramidaux. Le mouvement volontaire n'apparaît qu'avec l'entrée en activité du système pyramidal. Or, dans la série animale, les mouvements intentionnels ont certainement existé avant que se soit développé ce nouvel ensemble de conducteurs nerveux, et, à vrai dire, la fonction a créé l'organe qui s'est substitué à l'appareil ancien.

L'accommodation agit en ceci comme l'habitude : grâce aux adaptations nouvelles qu'elle détermine, de vieilles habitudes sont brisées à leur tour, de nouvelles coordinations s'établissent, plus complexes que les anciennes, de nouvelles structures organiques apparaissent qui simplifient la fonction. Ces structures, ces modes de réaction nouveaux sont fixés dans l'espèce par la sélection ou l'hérédité, et ce sont autant de déviations de la phylogénie. C'est ainsi que l'enfant passe directement du stade de la suggestion sensori-motrice à celui des actes volitionnels, sans passer par une période instinctive qu'ont à coup sûr traversée nos ancêtres. D'autre part, la grande cause qui fait que des termes manquent aussi à la série ontogénique qui récapitule la série phylogénique, c'est la variation spontanée. Ce ne sont pas seulement les adultes les mieux doués qui survivent, ce sont aussi les embryons les mieux doués qui se développent. Un embryon qui, dans des conditions nouvelles, s'écarte, si légèrement que ce soit, du développement qui reproduit l'évolution phylogénique, peut, par là même, être mieux adapté à ces conditions, et la variation ainsi séligée persistera. Les influences qui agissent sur l'enfant après sa naissance, influences physiques et mentales, peuvent à leur tour hâter son développement ou le retarder : le jeune enfant brûlera alors des

étapes, pour ainsi dire; si ces conditions persistent durant plusieurs générations, ces étapes seront franchies si vite qu'elles ne compteront plus, et les états de conscience auxquels elles correspondent disparaîtront de la chaîne formée par la série des événements intérieurs. Ce n'est donc qu'avec des réserves expresses qu'il faut affirmer que l'évolution de l'enfant, surtout dans nos races civilisées, nous offre un tableau fidèle, encore qu'esquissé à grands traits, de l'évolution psychique de l'humanité.

II. Le développement mental de l'enfant (pages 36-169). — M. Baldwin fait tout d'abord la critique des méthodes communément employées pour observer l'évolution psychique de l'enfant et soumettre à un contrôle expérimental l'état de ses diverses fonctions intellectuelles et motrices aux stades successifs qu'elles traversent. La difficulté n'est pas d'observer les mouvements et les actes de l'enfant, mais de les interpréter correctement, et les méthodes habituellement en usage pour déterminer le degré de développement de sa mémoire, la précision de ses perceptions, l'état de ses associations, etc., portent en elles-mêmes des causes graves d'erreur qui doivent naturellement conduire à se méprendre sur la signification des phénomènes que l'on étudie.

M. Baldwin prend, par exemple, les procédés dont on se sert pour déterminer à quel degré est développé chez un enfant le discernement des diverses couleurs; il montre que la *méthode d'appellation* de Preyer, qui consiste à montrer à l'enfant une série de couleurs et à lui demander de les désigner par leur nom, ne saurait donner de résultats auxquels on puisse se fier; on ne peut, en effet, savoir si les réponses erronées résultent de ce que le sujet distingue mal les couleurs, ou de ce qu'il les reconnaît mal, ou de ce que l'association est encore incertaine chez lui entre l'impression colorée et le nom de la couleur, ou enfin de ce qu'il ne prononce pas avec une égale facilité les noms des diverses couleurs. La *méthode de reconnaissance*, ou si l'on veut d'échantillonnage, d'A. Binet échappe à quelques-unes de ces critiques, mais la question se pose encore de savoir si l'enfant qui perçoit très bien la différence de deux couleurs mises côte à côte est en état de distinguer nettement une couleur isolée.

Pour s'en assurer, M. Baldwin a eu recours à un procédé nou-

veau, qui a pris entre ses mains la valeur d'une méthode générale d'investigation : il lui a semblé que l'étude des mouvements de préhension de la main, qui varient sous l'influence d'excitations sensorielles diverses, pouvait servir à déterminer à quel degré sont distinguées les unes des autres ces excitations par la conscience de l'enfant. La méthode générale consiste donc à étudier les variations de la sensation au moyen des réactions motrices qu'elle détermine immédiatement et par voie réflexe. M. Baldwin a choisi les mouvements de la main comme signes de ces variations dans la perception, en raison de leur précision et de leur variété plus grande, en raison aussi des facilités qu'ils offrent à l'observation. Si l'enfant réagit différemment à deux couleurs, s'il tente de saisir un jeton rouge, et n'étend pas la main vers un jeton violet, c'est bien clairement qu'il distingue l'une de l'autre les deux couleurs.

L'auteur a pu établir avec précision, grâce à un dispositif expérimental très simple : 1° qu'à une même distance, les diverses couleurs ne déterminent pas des mouvements d'égale intensité; 2° que, pour une même couleur, les mouvements décroissent à mesure que s'accroît la distance. Les résultats obtenus ne sont, bien entendu, comparables que si on a été placé dans des conditions presque identiques dans ses diverses expériences, et il faut tenir compte des actions perturbatrices exercées par la légère fatigue, la pratique, l'habitude, le désir naissant, etc.

M. Baldwin a eu recours à la même méthode pour tenter de déterminer l'origine de l'usage prédominant de la main droite et, chez les gauchers, de la main gauche. (Cf. sur ce sujet : Sir Daniel Wilson, *The Right Hand: Left-handedness*, Londres, 1891.) Les résultats auxquels il est parvenu sont les suivants : « 1° La tendance à se servir de la main droite est dans tous les cas une tendance congénitale, elle ne résulte pas d'habitudes contractées sous l'influence de l'éducation ; 2° cette tendance apparaît vers le septième et le huitième mois, mais la main droite n'est tout d'abord employée de préférence que lorsqu'il s'agit d'atteindre des objets lointains, qu'il y a un effort à faire. Les objets brillamment colorés agissent cependant comme les objets lointains; c'est d'ordinaire la main droite qui se tend vers eux pour les saisir. La première de ces réactions est une réaction qui repose sur une

association, la seconde est une réaction congénitale, une réaction réflexe sensori-motrice. La cause de la dextralité réside dans la spécialisation de l'hémisphère gauche, spécialisation qui se manifeste de très bonne heure chez l'enfant. Cette unilatéralité cérébrale rend compte de l'association qui existe entre le développement de la dextralité, le développement du langage et des facultés musicales, toutes fonctions dépendant d'un même hémisphère.

Pour étudier le développement du contrôle volontaire sur les mouvements de la main et des doigts, M. Baldwin a eu l'idée de faire exécuter par une enfant, du dix-septième au milieu du vingt-septième mois, une série de dessins, d'abord d'après des modèles très simples et presque schématiques, que l'on traçait devant elle, puis de mémoire sans avoir les modèles sous les yeux. Jusqu'au commencement du vingt-septième mois, il n'y avait chez l'enfant nulle connexion apparente entre l'image de l'objet et les mouvements de la main; ce n'était pas le modèle qu'elle tentait de reproduire, mais seulement les mouvements de la main du dessinateur. Elle ne saisissait nulle ressemblance entre son dessin et l'objet qu'il était censé représenter. Ce n'est qu'après qu'elle eut longtemps exécuté ces mouvements purement imitatifs qu'un lien s'établit pour elle entre eux et l'image visuelle du modèle. L'apprentissage des mouvements et l'acquisition des images visuelles destinées à être reproduites sont en quelque sorte indépendantes à l'origine; ce n'est que plus tard que s'associent les deux séries d'états de conscience.

M. Baldwin a appliqué à l'étude de l'origine des mouvements de l'écriture les données que lui a fournies l'examen des premières tentatives de l'enfant pour dessiner. Les processus psychologiques qui sont impliqués dans l'apprentissage de l'écriture se peuvent résumer ainsi : A mesure que se multiplient les sensations de l'enfant, il acquiert d'une figure donnée une perception optique plus exacte, de sorte que certaines séries d'images rétiniennes ou d'images oculo-musculaires prennent une fixité de plus en plus grande. En même temps les mouvements de la main et du bras, d'abord en très petit nombre et monotones, se multiplient et se différencient. Parmi les sensations provoquées par les mouvements du bras et de la main, celles-là se trouvent amplifiées qui représentent des mouvements vus en même temps

que sentis, et de ces sensations agrandies il en est qui acquièrent une intensité plus grande encore : ce sont les sensations liées à des mouvements qui reproduisent des figures semblables à celles dont les images visuelles sont d'ores et déjà fixées dans la conscience. Cette reproduction de sensations visuelles coordonnées en des ensembles pareils à ceux que forment certains groupes d'images visuelles, par des mouvements qui sont à la fois vus et sentis, établit entre les sensations musculaires et tactiles, d'une part, et les images visuelles de l'objet à copier d'autre part, une association ferme, tandis que la série constituée par les images visuelles des mouvements du bras, de la main et des doigts tend à s'effacer de la conscience. L'image du mot écrit provoquera dès lors les mouvements nécessaires pour l'écrire, et les sensations optiques de mouvement ne serviront plus qu'à en contrôler l'exécution. Cette interprétation diffère de celle de Goldscheider (*Zeitschrift für Psychiatrie*, XXIV, 1892 : *Physiologie und Pathologie der Handschrift*), qui attribue aux sensations optiques de mouvement le rôle prépondérant et qui en fait les antécédents nécessaires des mouvements de la main.

M. Baldwin consacre tout un long chapitre de son livre (pages 104-169) à ce qu'il appelle la *suggestion;* il a, il faut l'avouer, singulièrement élargi le sens du terme, tellement élargi que les actes réflexes eux-mêmes peuvent être considérés, à prendre ainsi les choses, comme ayant leur origine dans des « suggestions » sensitives. Une suggestion, c'est en effet, pour lui, tout état de conscience qui, par sa seule présence dans l'esprit, détermine ou tend à déterminer une réaction motrice ; dans l'acte réflexe, cet état de conscience est une sensation ; dans la suggestion proprement dite, c'est une image ou une idée, et encore est-il des cas douteux où la sensation ne provoque pas directement le mouvement, mais éveille seulement l'image excitatrice de mouvement. Il exclut cependant de son cadre les réflexes sensori-moteurs qu'il semblerait devoir y comprendre, et les actes provoqués par une image qu'ont suscitée les processus normaux d'association. Il faut à ses yeux que cette représentation excitatrice de mouvement soit apportée du dehors dans notre conscience pour qu'on puisse la qualifier de suggestion. Ces suggestions ne sont au reste obéies que si la conscience se trouve dans un état particulier de récep-

tivité *(reactive consciousness)*. Dans cet état les « criteria habituels de la croyance » ne fonctionnent plus, et toutes les représentations ont même valeur pour l'esprit et même réalité. Cette malléabilité de l'esprit résulte d'ordinaire d'une concentration violente de l'attention, qui aboutit à une sorte de monoïdéisme ou du moins de rétrécissement du champ de la conscience, détruisant cette complexité harmonieuse de représentation qui est la condition même du discernement, du choix, de la croyance raisonnée. Chaque image agit comme si elle était seule : c'est là la condition mentale où l'on place artificiellement les sujets en état d'hypnotisme, c'est celle où se trouvent spontanément les enfants.

Dès le premier mois ou les six premières semaines de la vie, il y a déjà place pour des suggestions. La conscience de l'enfant ne semble guère contenir alors que des sensations et des états émotionnels, elle ne renferme pas encore d'images. Cependant certaines excitations déterminent invariablement certaines réponses motrices, qui ne sont pas des réactions réflexes, c'est-à-dire congénitales, mais des réactions acquises; c'est ainsi qu'en flattant de la main le dos d'un enfant on l'endort presque immédiatement, si on a coutume de recourir à cette pratique pour l'endormir. Ce sont là des phénomènes qui se produisent en dehors de toute intervention de la conscience et en conséquence d'habitudes toutes physiologiques. Mais il semble qu'un certain degré de conscience accompagne ces processus nerveux et les rende comparables à ces réactions subconscientes du dormeur qui reprend la position dont on l'a dérangé. Ce sont peut-être des modifications pareilles de conscience qui amènent chez l'animal la disparition d'instincts qui ne sont plus appropriés à ses besoins, ni au milieu où il vit. Ces suggestions « physiologiques » constituent un terme de passage entre les réflexes et les suggestions snesori-motrices proprement dites.

Les premières suggestions ne sont point naturellement des suggestions verbales : des sensations visuelles, auditives ou tactiles, comprises et non plus seulement senties confusément, constituent à cette phase les incitatrices habituelles des mouvements, des états émotionnels et des actes. La vue des aliments provoque des mouvements de préhension des mains; l'enfant fait, lorsqu'on lui met les diverses pièces de son habillement, des mouvements

appropriés qui aident à l'en revêtir. C'est à ce moment qu'apparaissent ce que M. Baldwin appelle les « suggestions de personnalité », c'est-à-dire les impressions qui amènent l'enfant à réagir d'une manière différente aux personnes et aux choses, et différemment aussi à la présence, au contact, à la vue de personnes différentes. Ces suggestions de personnalité ont dans le développement de la conscience une importance du premier ordre.

Tout d'abord il se forme pour l'enfant, entre certaines images optiques de mouvement et certains plaisirs ou certaines douleurs, des associations qui ont les conséquences suivantes : 1° il établit une distinction grossière entre les personnes et les objets inertes; 2° il arrive à opposer l'irrégularité pour lui capricieuse de la conduite des personnes à l'uniformité des sensations que lui donnent les choses, et à adapter ses mouvements à ces conditions ici relativement stables, et là variables sans cesse; 3° il perçoit des différences de caractère vaguement senties, mais auxquelles il réagit avec une grande précision, entre les différentes personnes qui l'entourent; 4° après que, par l'intermédiaire de processus d'imitation, il a pris conscience de lui comme d'un sujet actif, il en vient à concevoir les autres comme semblables à lui.

A côté de ces « suggestions de personnalité » prennent place les suggestions « délibératives », premières ébauches des volitions : on les peut définir la tendance de processus sensoriels multiples en lutte les uns contre les autres à se fondre en un seul état de conscience, qui aboutit à une réaction motrice unique. L'acte accompli ressemble à s'y méprendre à un acte volontaire, mais l'attention n'est pas encore développée, et il entre ici seulement en jeu un mécanisme idéo-moteur plus complexe que celui de la suggestion simple. On peut constater dans ce type de suggestion que la sensation et l'image sont des excitatrices d'actes tout aussi bien que les états émotionnels.

L'enfant est ainsi amené par degrés jusqu'à la suggestion idéo-motrice vraie, c'est-à-dire à une suggestion où le mouvement est déterminé par une image clairement consciente, une idée distincte ou une perception dont le sens et la valeur sont compris par le sujet : le type le plus net des suggestions de cette classe, c'est la suggestion imitative, qui est caractérisée par la tendance d'un processus sensoriel ou imaginatif à se maintenir dans la conscience

en provoquant des adaptations motrices qui déterminent à leur tour des excitations nouvelles semblables à l'excitation initiale et dérivant du même stimulant.

L'étude des suggestions subconscientes de l'adulte nous met en présence de phénomènes tout à fait analogues à ceux que l'observation de l'évolution psychique de l'enfant nous a appris à connaître : les excitations franchissent à peine le seuil de la conscience, les images motrices sont masquées pour nous par d'autres images plus intenses; notre attention, concentrée sur un autre point, ne nous permet pas de les remarquer, mais les mouvements qu'elles provoquent sont très énergiques et précisément adaptés à leur fin. Les suggestions hypnotiques constituent, elles aussi, de très exacts parallèles aux suggestions sensori-motrices et idéo-motrices que l'on constate chez l'enfant.

Il convient de remarquer qu'à côté des images des perceptions, des états émotionnels qui déterminent des actes, il en existe d'autres qui les arrêtent, les inhibent. Les suggestions de ce type semblent presque contemporaines des plus anciennes et des plus simples des suggestions motrices. Parmi les états inhibiteurs, celui dont l'action est la plus fréquente et la mieux marquée est la douleur. Tous les mouvements qui entraînent des sensations douloureuses sont par là même arrêtés, et leurs excitants normaux demeurent impuissants à les provoquer. C'est aussi grâce à des suggestions inhibitrices que se peut faire l'apprentissage des divers mouvements complexes : mouvements de la main, marche, redressement du tronc, etc.; cet apprentissage précède en effet l'apparition de toute volition définie et rend seul possible l'exercice normal de la volonté; il suppose toujours la limitation de l'excitation motrice à certains groupes de muscles ou si l'on veut l'arrêt de certains mouvements. C'est encore à l'influence de suggestions inhibitrices que M. Baldwin attribue la timidité des enfants, dont il fait une étude minutieuse.

Tous ces faits trouvent leur expression commune en une formule unique, à laquelle M. Baldwin donne le nom de *loi de dynamogénie* et qui peut s'énoncer ainsi : « Toute sensation ou tout processus afférent tend à provoquer un acte ou processus efférent ». C'est traduire en termes psychologiques la loi biologique de l'irritabilité.

Cette loi de dynamogénie peut revêtir un double aspect : d'une part, on peut dire que toute excitation sensitive ou imaginative aboutit à un mouvement qui, dans une expérience antérieure, a été plus ou moins étroitement lié aux sensations provoquées par un stimulus identique. Cela tendrait à faire envisager la réaction idéo-motrice comme un phénomène d'habitude.

Mais, d'autre part, il faut bien reconnaître que ce ne sont pas seulement les mouvements d'ores et déjà associés à certains stimuli que provoquent ces stimuli; mais aussi des mouvements nouveaux, résultats d'une sorte d'adaptation de l'organisme à des conditions toujours changeantes. La suggestion, origine de toute habitude, est en même temps le seul contrepoids dans l'organisme psychique à la toute-puissance de l'habitude. Les réactions idéo-motrices anciennes, consolidées et devenues automatiques, sont en perpétuel conflit avec les réactions d'accommodation que l'action des stimuli divers provoquent à tout instant chez tout être vivant. Des mouvements habituels et des mouvements nouveaux peuvent donc être provoqués par les mêmes excitants. Comment des mouvements nouveaux peuvent-ils se produire, comment l'organisme s'adapte-t-il aux conditions variables où il est appelé à vivre, c'est là la question fondamentale de toute la psychologie génétique. C'est à lui fournir une réponse qu'est destinée la théorie du développement élaborée par M. Baldwin.

III. Théorie du développement (pages 170-220). — S'adapter à certaines conditions d'existence, c'est pour un organisme persister à réagir de la manière accoutumée à certaines excitations et répondre par des mouvements et des actes nouveaux à certaines autres. Toute adaptation suppose donc un choix. Examinons — et, pour commencer, au point de vue biologique — comment ce choix peut et doit s'effectuer. Tout d'abord, la sélection naturelle opère entre les divers organismes une sorte de triage. Nous pouvons supposer que parmi les stimuli auxquels réagissent des êtres vivants par des mouvements inadaptés, les uns apportent quelque avantage à l'organisme, les autres lui causent quelque dommage. Si certains organismes réagissent plus fréquemment à l'action des excitants avantageux et d'autres à l'action des excitants nuisibles, les premiers auront plus de chance de survivre. Ils seront donc triés

à part, et cela revient au même que si chacun d'entre eux avait appris à ne réagir qu'aux excitations vitalement avantageuses.

Mais nous pouvons aller plus loin. Au nombre des variations spontanées on peut concevoir qu'il y en ait qui portent sur le mode de réaction à certaines excitations : des organismes peuvent naître aptes à des réactions du type circulaire ou imitatif. Cette aptitude sera avantageuse ou nuisible pour l'organisme qui la possédera suivant que l'action des stimuli auxquels il réagira le plus aisément sera elle-même avantageuse ou nuisible. Dans un groupe de vivants, ceux-là seuls survivront qui pourront, grâce à cette structure motrice particulière qu'ils présenteront, se maintenir en contact intime et continu avec des excitations utiles au maintien et à l'accroissement de la vie, et cela en raison des lois ordinaires de la sélection. Ce deviendra donc une propriété commune à tous les organismes de réagir de manière à demeurer soumis à l'action constante de certains stimuli, et de ceux-là seulement dont les excitations sont avantageuses. Le résultat obtenu ainsi est identique à celui qui aurait été atteint si chaque organisme, indifférent à l'origine, avait appris à spécialiser ainsi ses réactions.

Mais si ce mécanisme était le seul qui fonctionnât, tout changement notable d'un milieu devrait amener la destruction de tous les êtres vivants, à l'exception de ceux que des variations accidentelles auraient adaptés par avance aux conditions nouvelles. Or, c'est un fait qu'au cours de leur existence les vivants se peuvent accommoder à des conditions variables d'existence. Invoquer l'hérédité, c'est reculer la difficulté et non la résoudre. Il nous faut donc admettre « que les nouvelles excitations déterminées par les modifications du milieu modifient les réactions d'un organisme de telle manière que ces réactions modifiées lui servent à maintenir ou à provoquer de nouveau ces nouvelles excitations dans la mesure où elles sont avantageuses, et de telle manière aussi que les réactions anciennes, devenues moins utiles, ou positivement nuisibles, tendent à ne se plus produire ».

Cela nous conduit à postuler l'existence, dans tout organisme susceptible d'adaptation, d'un processus biologique corrélatif de la conscience hédonique (ou conscience du plaisir). La sélection ne s'exerce plus ici entre les organismes, mais entre les réactions diverses d'un même organisme, et elle s'accomplit grâce à la valeur

émotionnelle de sens contraire qu'elles possèdent, ou plutôt grâce à des modifications biologiques dont le signe dans la conscience est une impression de plaisir ou de douleur. A l'origine, ces réactions-là seules qui donnent du plaisir, c'est-à-dire qui mettent l'organisme en plus habituel et plus intime contact avec des stimulations utiles, tendent à se maintenir, tandis qu'au contraire les réactions douloureuses sont inhibées. Les réactions avantageuses ou agréables, augmentant la vitalité de l'organisme, tendront à se répéter, les réactions nuisibles ou douloureuses diminuant cette même vitalité tendront d'elles-mêmes à s'arrêter.

M. Baldwin résume sa théorie dans la formule, un peu enveloppée peut-être, qu'il donne de la loi d'adaptation des organismes : c'est ce qu'il appelle la loi d'excès *(law of excess)*. « L'accommodation d'un organisme à un nouveau stimulus est assurée, en mettant à part les accidents heureux, par l'action persistante ou répétée de ce stimulus, et cette action est elle-même assurée non par un choix anticipé de ce stimulus, ni seulement par la répétition fortuite de l'excitation, mais par sa reproduction immédiate au moyen d'une décharge des énergies de l'organisme, concentrés aussi complètement que possible grâce à l'*excessive* irritation des organes les mieux préparés par les habitudes antérieures à être de nouveau ébranlés par cette excitation » (p. 179). Cette formule donne une réponse à la question de l'adaptation ontogénique, comme la loi de la concurrence et de la sélection à celle de l'adaptation phylogénique. Elle diffère sur un point important des formules où s'exprime la théorie du développement qu'ont élaborée Herbert Spencer et A. Bain.

Dans la théorie Spencer-Bain, en effet, la première adaptation doit être considérée comme ontogénique; elle résulte du fait que parmi les mouvements diffus ou spontanés d'un organisme, il en est un certain nombre qui se sont trouvés accidentellement ajustés aux conditions où cet organisme était placé; ces réactions accidentellement adaptées ont provoqué l'apparition de processus centraux plus intenses, qui sont les corrélatifs organiques de la conscience hédonique, et qui ont abouti à leur tour à des mouvements multiples et internes, parmi lesquels il a été opéré par le hasard un nouveau triage des mouvements adaptés, qui sont devenus des réactions permanentes grâce à l'association qui s'est faite

entre les images qui leur correspondent et le plaisir qu'ils déterminent.

Dans la théorie de Baldwin, la première adaptation est phylogénique, elle est due à une variation. Grâce à la sélection naturelle, parmi les organismes ceux-là seuls survivent qui répondent par des mouvements expansifs à l'action de certains stimuli, tels que les aliments, l'oxygène, etc., et par des mouvements de fuite au contraire à l'action de certains autres excitants; ces mouvements expansifs qui mettent l'organisme en plus direct contact avec le stimulus, déterminent cette excitation plus interne des centres, qui est la base organique de la conscience hédonique, et qui provoque à son tour ces mouvements abondants et variés, parmi lesquels les mouvements d'adaptation ontogénique de l'organisme individuel sont séligés en raison de leurs associations; ces mouvements seuls, en effet, sont choisis qui soumettront de nouveau l'organisme à l'action du stimulus qui cause le plaisir, et le processus physiologique déterminé par le stimulus engendrera de nouveau ces mêmes mouvements. C'est ainsi que graduellement l'accommodation nouvelle se transformera en habitude.

Le progrès organique ne se peut comprendre dans la théorie Spencer-Bain que si les conditions de milieu demeurent à peu près constantes; le souvenir du plaisir ressenti déterminera en effet le vivant à exécuter de nouveau le mouvement qui le lui a procuré, mais ce plaisir ne sera procuré que lorsque se reproduiront les circonstances extérieures qui ont provoqué son apparition. Le plaisir lié au mouvement ne peut donc être à lui seul un agent d'adaptation que si le milieu où l'être est appelé à vivre ne subit pas de variations trop profondes. Ce n'est point, en effet, le mouvement qui est par lui-même une cause de plaisir pour l'être qui l'exécute, mais le stimulus dont le mouvement lui permet de ressentir l'action. Si, au contraire, l'organisme va en quelque sorte au-devant des excitations avantageuses et agréables, si les aliments, l'oxygène, la lumière, etc., déterminent par eux-mêmes des mouvements d'expansion des organismes, exercent sur eux une attraction, ces organismes se trouveront ainsi mis mécaniquement en contact avec les stimuli dont l'action leur est avantageuse et qui détermineront en eux ce surcroît de

vitalité, condition des mouvements en apparence spontanés, parmi lesquels la sélection organique triera ceux qui, accompagnés de plaisir, sont le mieux adaptés au développement de l'être qui les accomplit, puisqu'ils le mettent en contact plus intime encore avec l'excitant qui est pour lui dynamogénique.

Étant donnée la position prise par M. Baldwin, on comprend aisément qu'il puisse accepter indifféremment l'une et l'autre théorie sur la transmission des caractères acquis; le développement ontogénique tel qu'il le conçoit peut, en effet, s'effectuer grâce à l'accumulation de variations heureuses par la sélection naturelle, comme par l'hérédité d'habitudes avantageuses. Mais l'*onus probandi* pèse plus lourdement encore à ses yeux sur les disciples de Weissmann; il faut, en effet, qu'ils construisent de la variation spontanée une théorie qui est encore à faire, et qu'ils en démontrent par des faits l'exactitude.

Il est un autre point, en revanche, sur lequel il se montre nettement affirmatif : toute vie implique pour lui la fonction sélective que nous venons d'analyser, et cette fonction a pour corrélatif interne un sentiment diffus de plaisir et de douleur; l'apparition de la conscience sous sa forme la plus humble serait donc contemporaine de l'apparition de la vie.

Lorsque les premières adaptations, qui seront nées de la sélection organique se seront transformées en habitudes, de ces habitudes mêmes proviendront à leur tour des adaptations nouvelles. Chaque habitude organique met, en effet, l'être vivant en contact avec un autre excitant, qui détermine la formation en lui d'une onde de plaisir et l'apparition de mouvements nombreux et variés, matière des adaptations futures. C'est là la réaction caractéristique de toute vie, celle que M. Baldwin appelle imitative; c'est elle encore que nous retrouvons au fond de la plupart des processus psychiques.

L. MARILLIER.

(La fin prochainement.)

LES TRAVAUX

DU CONGRÈS DES PÊCHES MARITIMES

(Extrait d'un rapport à M. le ministre de l'instruction publique).

Le congrès international des pêches maritimes, d'ostréiculture et d'aquiculture marine, organisé par la ville des Sables-d'Olonne, sur l'initiative de la Société d'enseignement technique et professionnel des pêches maritimes, s'est tenu aux Sables-d'Olonne du 4 au 7 septembre 1896.

C'est dans sa séance du 29 mai 1895 que la Société des pêches maritimes, récemment créée (le 16 mai précédent), décida, de concert avec la municipalité des Sables, la réunion de ce congrès.

Un comité d'initiative et d'organisation fut aussitôt formé sous la présidence de M. Émile Cacheux, membre du Conseil supérieur de la marine marchande et président-fondateur de la société, assisté de MM. G. Roché, inspecteur général des pêches, de Guerne, membre de la société zoologique, Dou, ingénieur des ponts et chaussées aux Sables, vice-présidents, et de MM. Amédée Odin et le Dr Marcel Baudouin, secrétaires.

La présidence d'honneur fut acceptée par l'amiral C. Duperré, la présidence effective par M. Edmond Perrier, de l'Institut.

Successivement les ministères de la marine, du commerce et de l'industrie, des colonies, de l'instruction publique, en accordant leur patronage, désignèrent des délégués chargés de suivre les travaux du congrès, qui intéressaient chacun d'eux à des titres divers. Le conseil municipal de Paris décida enfin qu'il s'y ferait représenter par l'un de ses vice-présidents, M. Landrin.

C'est le vendredi 4 septembre que le congrès, composé de cent et quelques membres, s'est ouvert dans l'une des salles de l'hôtel de ville des Sables. Le maire, M. Gauthet, y adressa aux membres du congrès quelques paroles de bienvenue.

Le président, M. Edmond Perrier, prenant ensuite la parole, passa rapidement en revue, dans son discours d'ouverture, non

encore imprimé malheureusement, les diverses questions que le congrès se proposait d'étudier.

Il se félicita en même temps du choix que le comité d'organisation du congrès avait cru devoir faire, comme siège de ses travaux, de la ville des Sables-d'Olonne. Les pêcheurs sablais, cruellement frappés par la crise sardinière, ont en effet donné un trop rare, beaucoup trop rare exemple de fermeté patiente et d'intelligente initiative. Études nouvelles en vue de la pêche en haute mer, transformation de leur matériel, rien ne leur a coûté pour arriver à vaincre la mauvaise fortune. Aussi bien, alors que d'autres n'attendent que trop souvent du gouvernement ou de l'émotion publique l'incomplète réparation des désastres subis, ils ont toujours trouvé plus digne et plus sûr de ne compter que sur leur propre prévoyance et sur une intelligente solidarité; les institutions d'assistance mutuelle fondées par eux sont même pour le ministère de la marine une expérience singulièrement heureuse.

M. Perrier enfin démontra la nécessité de l'association du capital et du travail dans les entreprises de pêche : l'obligation d'aller chercher le poisson au loin, l'introduction des machines dans l'industrie des pêcheurs, les besoins de la pêche intensive amènent la transformation du matériel et supposent l'intervention du capital. Mais les pêcheurs ne doivent pas s'effrayer de cette évolution de leur métier; car l'union du capital et du travail, intimement liés par un esprit d'étroite solidarité, a donné les meilleurs résultats. Une expérience a été tentée; elle a pleinement réussi : la flotte de Groix, qui comprend près de deux cents bateaux de haute mer, a été créée et s'est développée par suite de prêts intelligents faits aux pêcheurs.

Il n'y a pas lieu évidemment d'entrer ici dans le détail des divers travaux du congrès. Je crois devoir pourtant indiquer rapidement les grandes lignes du plan qui fut suivi. Conformément aux décisions du comité, il y eut deux sortes de séances, les séances générales et les séances de sections.

Les séances générales étaient destinées à l'exposé oral de quelques rapports concernant quelques-unes des plus importantes questions relatives aux pêches maritimes. Elles furent ainsi consacrées à des conférences faites par MM. G. Hamon (*Assurances pour les*

marins), P. Dubar *(Transport du poisson à terre et en mer, les bateaux chasseurs à vapeur)*, E. Coutant *(Leçons élémentaires de navigation et de pêche côtière dans les écoles communales du littoral)*, E. Canu *(les Cartes des fonds de pêche)*, A. Odin *(les Besoins de l'industrie de la sardine)*, Dr Marcel Baudouin *(les Récents progrès de la piscifacture marine)*.

Les séances particulières des sections étaient réservées à l'étude des propositions renvoyées, suivant la nature de chacune d'elles, à chacune des quatre sections formées dans le congrès. De la première relevaient la technique des pêches maritimes, les recherches scientifiques sur les animaux marins comestibles et la pisciculture; — de la deuxième, les conditions économiques des pêches maritimes, l'économie sociale des marins, l'enseignement professionnel et les assurances mutuelles; — de la troisième, la réglementation des pêches maritimes; — de la quatrième, l'ostréiculture.

Dans une grande séance générale de clôture, enfin, il fut procédé à l'examen des différents vœux précédemment présentés soit dans les séances générales, soit dans les séances de sections.

Les *questions d'enseignement*, dont nous avons seules à nous occuper ici, ont tenu dans ce congrès des pêches maritimes plus de place qu'on ne pourrait croire de prime abord. Il ne m'appartient pas sans doute d'insister sur les *cours de connaissances nautiques élémentaires*, dont il a été surtout question, en raison même et du rapport que l'on m'avait demandé de présenter au congrès sur ce sujet, et de la conférence que l'on m'avait prié de faire dans l'une des séances générales [1]. Il m'a paru en revanche qu'on trouverait quelque intérêt peut-être à un rapide exposé de *l'état actuel de l'enseignement professionnel des pêches maritimes*, tel qu'il paraît ressortir du moins des discussions que j'ai pu suivre et des documents que j'ai pu consulter.

L'enseignement professionnel en question est, on le sait, de

1. M. Coutant a présenté au congrès un rapport sur la création, due à son initiative, d'un cours de connaissances nautiques élémentaires à l'école communale de garçons de Trouville, et a fait une conférence sur l'utilité qu'il y aurait à introduire des leçons élémentaires de navigation et de pêche côtière dans les écoles communales du littoral. — *La Rédaction*.

date fort récente. Il a pris vraiment naissance il y a dix-huit mois à peine, à la suite, il faut bien le dire, de la crise désastreuse subie par nos pêcheries maritimes. Il n'en est pas pourtant peut-être dont l'importance soit à tous égards plus manifeste. L'industrie de la pêche n'y est pas seule intéressée; la valeur de notre marine nationale, la sécurité même de notre marine marchande en dépendent, on peut sans exagération l'affirmer. Nombre de sinistres ne sont que trop souvent dus chaque année, on le sait, à l'ignorance professionnelle des marins. A ne consulter que les statistiques officielles de l'an dernier, des erreurs de route ou de feux ont amené la perte de cinquante-cinq navires français à voiles ou à vapeur.

Sans doute, sans parler de l'école municipale du Havre destinée aux mécaniciens de la marine, il existe depuis longtemps déjà deux écoles d'enseignement professionnel maritime relevant du ministère de la marine : d'abord l'établissement des pupilles de la marine à la Villeneuve-en-Guillers, dans le Finistère; puis, en rade de Brest, l'école des mousses et des apprentis marins à bord de la *Bretagne*, ayant pour annexes le *Bayonnais* et le *Nisus*. Mais la première prépare presque uniquement des ouvriers pour la flotte ou les arsenaux; la seconde forme soit des mécaniciens, soit encore des gabiers pour la marine de l'Etat. La marine marchande et la pêche maritime n'en tirent, à proprement parler, aucun profit.

Ainsi, d'une part, il n'existe à l'heure actuelle d'autres cours élémentaires de pêche et de navigation côtière, c'est-à-dire de cours spéciaux destinés aux mousses de nos barques de pêche et de nos bâtiments de commerce, que ceux qui, dans les conditions indiquées déjà, ont été fondés par nous et ouverts l'an dernier dans les écoles de Trouville et de Dives, cette année même dans celles de Villerville et d'Honfleur. A en croire certaines communications qui me sont faites, j'ai tout lieu de croire que l'exemple donné par le Calvados n'est pas perdu; il paraît devoir être suivi ailleurs, notamment dans le Morbihan, où l'on me demande de venir faire sur la question qui nous occupe quelques conférences. Dans ce même département, l'inspecteur d'académie ne serait même pas hostile, semble-t-il, à la création de leçons données à l'école normale de Vannes par le directeur de l'école de pêche de Groix,

leçons qui prépareraient les jeunes instituteurs à cet enseignement spécial réservé aux écoles du littoral.

D'autre part, il semble qu'on puisse, en raison de la rapidité de ses progrès, bien augurer des destinées de l'enseignement professionnel proprement dit des pêches maritimes, sorte d'enseignement primaire supérieur faisant suite en quelque sorte aux cours primaires dont il vient d'être question.

Cinq écoles professionnelles de pêches maritimes se sont ouvertes déjà dans ces deux dernières années ou sont en voie de formation à Boulogne, à Dieppe, à Groix, aux Sables-d'Olonne et à Marseille.

La plus ancienne, qui date de deux ans à peine, si je ne me trompe, est l'*école de Groix*. Elle est excellemment dirigée par un professeur d'hydrographie bien connu, M. Guillard, dont le dévouement égale le savoir. Pendant plus de trente ans, il a préparé nombre de candidats aux examens qui confèrent les grades de capitaine au long cours et de maître au cabotage. La fondation de son école a ouvert à son action un champ plus vaste. Il y a pris lui-même en mains tout l'enseignement technique; deux instituteurs y sont chargés du français, de l'arithmétique et de la géométrie élémentaire; un commissaire de la marine traite des questions de législation maritime; un médecin de la marine, de l'hygiène du marin; un maître-ramondeur de filets est enfin attaché à l'établissement.

Aux services déjà rendus on peut juger de ceux que l'école, atteignant son développement normal, est appelée à rendre dans l'avenir. D'une part, plus de 150 élèves, mousses, novices, matelots, patrons de pêche, marins de l'État en congé, en ont suivi les cours. De l'autre, sur 52 élèves ayant subi un examen après la première série des conférences, 7 ont obtenu la note *très bien*, 11 la note *bien*, 10 la note *satisfaisant*; l'examen des 24 autres donna tout lieu de penser qu'une nouvelle série de conférences ne pouvait manquer de les mettre en mesure de se diriger en mer. De tels résultats, tout ensemble rapides et singulièrement heureux, suffisent à prouver et l'intérêt que présente aux gens du métier la nature de l'enseignement donné dans l'école, et la valeur même de cet enseignement.

L'*école des Sables-d'Olonne*, de création toute récente, a pris en quelques mois un développement non moins remarquable.

C'est le 22 mars 1896 seulement qu'elle fut ouverte par son directeur, le secrétaire général du congrès, M. Amédée Odin, en présence de M. G. Roché, inspecteur général des pêches, délégué par M. le ministre de la marine. Elle est aujourd'hui en pleine activité. Les cours en sont suivis par près de 80 élèves.

L'organisation en est d'ailleurs fort heureusement comprise. Le conseil de l'école, parfaitement composé à tous égards, a pris soin, en appropriant les cours aux besoins de la région, d'en régler la marche conformément aux exigences et de l'industrie qui la fait vivre, et de la topographie même de la ville. Il a reconnu notamment la difficulté de réaliser d'une façon pratique l'enseignement technique et professionnel des pêches dans un aussi grand port sous la forme de classes quotidiennes : les leçons y sont données au moyen de cours et de conférences, de démonstrations et d'applications à la mer, le soir de préférence, à diverses époques spéciales de l'année. Aussi bien il semble qu'avec l'enseignement professionnel dont il s'agit, ce soit là le système dont il conviendra de poursuivre presque partout l'application. Ajouons que, par suite de la topographie spéciale des deux grands quartiers maritimes des Sables-d'Olonne, la Chaume et le Passage, séparés l'un de l'autre par le port, le conseil, désireux de faire disparaître tout obstacle pouvant en résulter pour la fréquentation de l'école pour les inscrits, a fait choix de salles de cours dans chacun des deux quartiers de la ville. De telles mesures en disent assez sur le soin particulier avec lequel M. Amédée Odin et ses collaborateurs ont procédé à l'organisation définitive de l'école de pêche des Sables-d'Olonne.

L'enseignement comprend des compléments d'instruction primaire (professeurs, MM. Chaineau et X., instituteurs), des cours de navigation pratique (professeur, M. Brémaud, capitaine au long cours), l'école du manœuvrier (professeur, M. Maraud, pilote), l'hygiène et la médecine navales (professeur, le Dr Godet, ancien médecin de la marine), l'économie sociale des pêcheurs (professeur, M. Chabosseau, avoué), enfin l'art et l'industrie des pêches maritimes (professeur, M. Amédée Odin, directeur du laboratoire de zoologie maritime des Sables).

Les trois autres écoles, celles de Dieppe, de Boulogne et de Marseille, ne fonctionnent pas encore complètement, il est vrai.

L'école de Dieppe, dirigée par M. Lavieuville, directeur de

l'école libre d'hydrographie de cette ville, comprend déjà pourtant un personnel enseignant heureusement choisi. La Chambre de commerce, de plus, qui lui est très favorable, a demandé pour elle à M. le ministre de la marine une subvention prise sur les fonds obtenus en vertu de la loi de 1893 relative aux primes à la navigation.

Il en est de même à peu près de l'*école de Boulogne*, où M. Canu aurait été chargé d'étudier les conditions d'organisation d'une école des pêches maritimes adaptée aux besoins de la région du Nord, et de recueillir sur cette question les avis et les dispositions des administrateurs des chambres de commerce, des syndicats d'armateurs, etc. L'administration même de la marine aurait mis à la disposition de M. Canu un navire destiné aux exercices pratiques des élèves de l'école en haute mer, sur les fonds de pêche.

Quant à l'*école de Marseille*, en voie d'organisation, école fondée par M. Gourret, directeur de la station agricole de la ville, on peut espérer que la subvention de 9,380 francs allouée par le conseil municipal sera suffisante pour l'aider à triompher des difficultés premières inhérentes aux œuvres de ce genre, plus riches de bon vouloir en général que d'argent.

L'argent pourtant, je dois le dire, n'a pas fait défaut jusqu'ici plus que le bon vouloir; les ressources se sont trouvées à la hauteur des dévouements. Des maîtres dévoués se sont rencontrés, prêts à mettre au service des écoles de pêche leur temps et leur savoir; les fonds nécessaires à la vie de ces écoles ont été obtenus. Toutes sont, en effet, des œuvres d'initiatine privée. Des subventions administratives, municipales ou départementales, des subventions privées, surtout, en ont seules assuré la marche et soutenu les progrès. A ce point de vue même, peut-être convient-il de signaler particulièrement ici les grands services rendus par la Société d'enseignement technique et professionnel des pêches maritimes. Jamais elle n'a refusé à aucune de ces œuvres son concours financier, comprenant en outre à merveille le rôle qui lui incombe alors. Il a été décidé, dans la séance du 7 avril 1896, que, « en principe, la société se contentera de donner son concours le plus largement qu'elle pourra aux organisateurs d'écoles de pêche, et qu'elle leur abandonnera la direction complète de

leur œuvre, lorsqu'ils assureront l'exécution du programme d'enseignement qui répond aux besoins de leur région ».

En conséquence, il nous paraît que, en ce qui concerne l'instruction publique, les travaux du congrès des pêches maritimes ont trouvé leur conclusion logique dans les vœux adoptés dès la première séance générale du congrès par l'unanimité de ses membres :

1° *Des leçons élémentaires de pêche et de navigation côtière seront faites dans les écoles du littoral (dans les conditions indiquées par le rapport présenté au congrès, page 53)*;

2° *Des écoles professionnelles ou écoles primaires supérieures de pêche maritime seront, autant que possible, créées dans les plus importants de nos ports du littoral (voir rapport, page 54).*

Aussi bien, par une singulière coïncidence, preuve nouvelle de l'importance de la question, le Congrès géographique de Lorient émettait quelques jours auparavant un vœu analogue, plus précis peut-être à certains égards, mais peut-être aussi trop exigeant, qu'on me permettra de citer à la fin de ce rapport :

« Au sujet de l'enseignement technique et professionnel de la pêche, que l'Etat encourage par des subventions annuelles la fondation et le développement des écoles libres de pêche ; qu'il soit organisé, dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires du littoral, des cours ou des conférences d'océanographie destinés à vulgariser les éléments de cette science et à intéresser les populations à tout ce qui concerne la pêche [1] ».

E.-C. COUTANT.

1. Sur le Congrès de Lorient, voir la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1896, p. 403.

LE MOUVEMENT ÉTHIQUE

L'extrait suivant des statuts de l'*Association allemande pour la culture éthique (Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur)* donne une idée assez nette de ce qu'est le « mouvement éthique » :

« L'Association a pour but de contribuer au développement de la culture éthique, parmi ses membres et autour d'elle, sans distinction de condition sociale, non plus que de conceptions politiques ou religieuses.

L'Association entend par « culture éthique » un état social dans lequel régneraient la justice et la vérité, l'humanité et l'estime réciproque des individus.

Pour atteindre ce but, voici les moyens que l'Association se propose d'employer :

Parmi ses membres : Attirer l'attention et diriger toutes les activités sur les principes de la morale, sur le devoir et l'accomplissement du devoir;

Au dedans comme au dehors de l'Association : Etudier les faits et les formes de la vie économique; soutenir les réformes dont la nécessité, au point de vue du progrès moral, est démontrée; — prendre des mesures pour assurer à l'éducation de la jeunesse tout entière un fondement de pure morale; — vulgariser les chefs-d'œuvre de l'art et les découvertes de la science, en en faisant ressortir le sens éducatif et moral; — publier et aider à publier les écrits de toute sorte (livres, journaux, feuilles volantes) susceptibles de contribuer au progrès moral; — exercer une influence moralisatrice sur les formes de la sociabilité et sur les rapports des différentes nations entre elles. »

La brochure de propagande *(Einführung in die Grundgedanken der ethischer Bewegung)* que nous citons donne un historique succinct du mouvement éthique. Il prend naissance à Berlin, en 1892, avec la fondation de l'Association allemande pour la culture éthique; un journal hebdomadaire, *Ethische Kultur*, est son organe; de nombreuses brochures répandent les idées de ses adhérents dans les pays de langue allemande. Un congrès est tenu en 1893 à Eisenach. En 1896, les *Ethiker* sont au nombre de seize cents en Allemagne; ils sont groupés en sections dans quinze villes.

L'Autriche depuis 1894, la Suisse depuis 1896 possèdent des associations analogues; le nombre de leurs adhérents est moindre.

Une *Ligue éthique internationale* embrasse, outre ces trois associations, les groupements d'Angleterre et des États-Unis.

Enfin, un congrès vient d'avoir lieu à Zurich, du 6 au 10 septembre 1896; ce congrès a été précédé d'une série de conférences, de cours comprenant de deux à huit leçons, dont les titres seuls sont une précieuse indication relativement aux préoccupations et aux tendances des hommes de pensée et d'action — pour la plupart universitaires — qui sont les inspirateurs du mouvement éthique.

Un d'entre eux, le professeur Fr. Jold[1], précise ainsi la situation de l'Association : « Ce qui différencie le mouvement éthique des partis politiques grands et petits, d'une part, et de toutes les sociétés humanitaires *(Humanitäts-Vereine)* d'autre part, c'est qu'il veut donner à la vie tout entière de ses adhérents, comme base, des principes moraux; comme but, l'intérêt supérieur de l'humanité ».

Les tendances sociales et altruistes sont, pour le Dr Tœnnies[2], la caractéristique du mouvement éthique : « L'Association veut réunir tous les hommes... qui sympathisent avec le grand mousement de la classe ouvrière, au moins en tant qu'il y découvrent des motifs ou des efforts ayant une valeur morale; — tous ceux qui sont décidés à ne pas tant considérer, dans les changements présents ou futurs de la vie sociale ou nationale, l'accroissement ou la diminution de leur bien-être personnel, que le progrès ou le recul qui pourrait en résulter pour leur vie intérieure et morale, et pour la *culture éthique* dans son ensemble ».

Les *Ethiker* prennent leur mot d'ordre dans Kant : « Des hommes viennent-ils à se réunir dans le but exclusif d'agir contre le mal et d'encourager le bien, lèvent-ils ainsi un « étendard de la vertu, point de ralliement pour tous ceux qui » aiment le bien », alors ils fondent, comme le dit Kant, une association éthique ».

La Ligue pour la culture éthique a pris nettement position en regard des partis politiques ou religieux : elle se place en dehors et au-dessus d'eux. Aussi a-t-elle des adversaires dans les uns

1. *Die ethische Bewegung in Deutschland.*
2. *Ethische Kultur und ihr Geleite.*

et les autres : les libéraux, les manchestériens, les partisans du « laissez faire », considèrent l'égoïsme et l'intérêt personnel, l'âpre lutte pour la vie, comme générateurs de tout progrès; pour un autre groupe d'adversaires, les efforts de la Ligue sont parfaitement inutiles : elle dépense en vain son activité à « enfoncer des portes ouvertes », les principes moraux étant « chose évidente » pour tous; d'autres enfin lui reprochent de se substituer à l'Eglise dans l'enseignement de la morale.

Les adhérents au mouvement éthique — tous très affirmatifs sur ce point — répondent à cette dernière objection que la morale religieuse ne suffit plus à l'humanité, et qu'une morale rationnelle — celle qu'ils professent — peut être fondée sans le secours du dogme, en s'appuyant uniquement sur des principes philosophiques et scientifiques.

Moins nette est la situation de la Ligue à l'égard de la *Sozial-Demokratie* (où elle trouve, d'ailleurs, des adversaires déterminés). Quelques *Ethiker*, tout en rendant hommage aux efforts des partisans des réformes sociales, se séparent absolument des révolutionnaires et de ceux pour qui la question sociale est avant tout une question économique. D'autres déclarent que « le mouvement socialiste a été, est et devra être de plus en plus un mouvement éthique, et qu'un temps viendra où les deux mouvements se confondront en un seul, qui affranchira l'humanité de l'injustice, de la misère et de l'ignorance[1] ».

Quant à l'antisémitisme, les *Ethiker* le rejettent catégoriquement. Dans la question de races comme dans la question de classes, ils prétendent jouer le rôle de pacificateurs : leurs efforts tendent à combler le fossé de plus en plus profond que les haines sociales creusent entre sémites et aryens, entre prolétaires et capitalistes.

Tels sont, très brièvement résumés, les caractères principaux, les diverses tendances du mouvement éthique. Ces caractères, ces tendances ont leur répercussion dans le domaine pédagogique : les *Ethiker* — sinon antireligieux, du moins pénétrés de la nécessité de fonder une morale indépendante du dogme — réclament une réforme complète de l'enseignement de la morale. Et d'un autre côté, demandant pour le « quatrième Etat » une instruction

1. R. Seidel, *Festschrift zur Versammlung des Ethischen Bundes in Zürich*.

supérieure qu'il ne peut que bien rarement recevoir dans la société actuelle, ils font de l'organisation d'un enseignement supérieur populaire un des principaux points de leur programme.

Paul JACOULET.

CORRESPONDANCE

Nous avons reçu communication de la lettre suivante :

Un des soirs de la semaine dernière, j'allai inspecter un des cours commerciaux de la Ville de Paris situé dans un arrondissement excentrique. A sept heures et demie, les élèves arrivèrent en hâte; ouvrières, apprenties, venaient, la plupart n'ayant pas dîné, chercher cette instruction commerciale sur laquelle elles comptent pour obtenir des emplois mieux rémunérés.

J'interrogeai plusieurs d'entre elles, et je fus frappée de l'ardeur que mit à me répondre une jeune fille très pauvrement vêtue et dont l'aspect minable contrastait avec la mise coquette qu'ont, même dans les quartiers pauvres, nos petites Parisiennes si habiles à tirer parti de tout ce qui peut leur permettre « d'être à la mode ».

La directrice, à qui je demandai qui elle était, me raconta cette histoire lamentable, mais qui a ses côtés consolants; c'est pourquoi je viens à mon tour vous la redire.

Cette pauvre fillette, aujourd'hui âgée de seize ans, est l'aînée de neuf enfants. Le père, brutal et ivrogne, l'a chassée de la maison pour qu'elle cherchât sa vie ailleurs. Mise subitement dans la rue, elle a trouvé à gagner son pain chez les parents d'une de ses anciennes compagnes d'école, qui l'occupent à divers travaux et la paient deux francs par jour. Elle loua alors un petit galetas dans un hôtel du quartier; mais on la trouva trop exposée dans un pareil milieu, et on lui loua une petite chambre, qui fut meublée par ses jeunes amies, toujours empressées à lui apporter ou à lui envoyer les pièces indispensables de son mobilier rudimentaire.

Notre petite malheureuse, réchauffée, réconfortée, ravie de se trouver chez elle, d'avoir désormais la responsabilité de sa vie, se remit au travail avec plus d'ardeur encore. Elle suivit le cours élémentaire d'adultes pour se préparer au certificat d'études primaires, qu'elle n'avait pu obtenir à la classe du jour. Nouvel effort des compagnes, qui lui apportèrent les vêtements indispensables pour qu'elle eût, le

jour de l'examen, l'air « habillé » qu'on prend dans ces occasions solennelles.

Un jour, une de ces petites bienfaitrices apporta à la directrice de l'école, très soigneusement enveloppés dans un morceau de papier, 1 fr. 50 c. pour qu'on les plaçât à la caisse d'épargne au nom de la jeune ouvrière.

Je vous demande de vous arrêter sur cette délicate pensée d'une enfant de quatorze ans qui veut consoler, par la perspective d'un avenir meilleur, une compagne accablée par les tristesses du présent. Vous en serez attendri et, comme moi, vous vous direz que les cours d'adultes méritent qu'on s'y attache, puisque tant de bien peut être si spontanément et si généreusement fait.

Aujourd'hui, cette laborieuse et courageuse enfant est au cours commercial, en très bon rang, et je réponds d'elle. Sa santé morale est excellente, elle n'a vu autour d'elle que bonté, générosité, délicatesse et protection. Si le sort lui est cruel par certains côtés, elle a eu comme compensation l'affection de ses compagnes, heureuses chez leurs parents, et qui ont pu apprécier, par le contraste, la douceur de la vie de famille.

Que de leçons à tirer d'un pareil fait? La directrice de l'école, intelligente et avisée, n'y a pas manqué, et nous avons pu dire à nos élèves bien des choses sérieuses qu'elles comprennent, parce qu'elles voient de près les difficultés de la vie et qu'elles sont destinées, elles aussi, à se battre courageusement contre les peines qui remplissent les existences précaires où domine le souci du pain quotidien.

On a fait ce soir-là un peu moins d'arithmétique, ou de géographie, ou de comptabilité. Mais comme les cœurs se sont sentis près les uns des autres! Comme ils se sont fondus dans une même commune tendresse pour les malheureux! Quelles résolutions ont été prises de soulager en toute occasion la misère, quelle qu'en soit la cause!

Mlle H. MALMANCHE,
Inspectrice de l'enseignement commercial.

CAUSERIE GÉOGRAPHIQUE

Le travail par lequel s'enrichissent nos connaissances géographiques n'a peut-être jamais été plus actif que pendant ces dernières années. Ce sera quelque jour l'objet d'une de ces causeries que les grandes publications récentes par lesquelles les notions théoriques fondamentales de la géographie ont été complétées et, à bien des égards, renouvelées. A l'activité des savants et des professeurs a correspondu une activité non moins grande des explorateurs, et je voudrais montrer aujourd'hui comment cette activité s'est exercée dans deux des principaux domaines où l'action politique des puissances européennes n'a pas attendu, pour entrer en jeu, qu'elle pût se fonder sur des connaissances géographiques complètes, mais où elle a dû provoquer des expéditions et des explorations qui fournissent, suivant l'heure, matière à entente ou à conflit pour les diplomates chargés des intérêts rivaux. Il s'agit de l'Indo-Chine et de l'Afrique du centre et du nord-ouest. Je terminerai par quelques mots sur une région où ces rivalités politiques n'ont aucune raison de se rencontrer, où le pur zèle de la science, suppléant à l'appât des conquêtes territoriales ou des profits commerciaux, suffit à échauffer l'ardeur des explorateurs et à provoquer des expéditions où les risques de mort doivent entrer en ligne de compte avant les chances de réussite : ici il s'agit du pôle nord.

C'est dans l'Indo-Chine et dans l'Afrique que s'exercent les efforts les plus énergiques de la France en vue de fixer les limites définitives de son domaine colonial; ils y rencontrent des efforts non moins énergiques de puissances rivales : en Indo-Chine, l'Angleterre; en Afrique, l'Angleterre encore, l'Allemagne et l'État du Congo. Je les ai choisis pour cela, et aussi parce que, en dehors du public malheureusement trop restreint qui suit avec un intérêt soutenu ces événements à la fois historiques et géographiques, Madagascar depuis dix-huit mois occupe presque exclusivement l'attention. Les péripéties dramatiques de l'expédition de 1895, celles de l'insurrection générale qui a suivi l'occupation de Tananarive, étaient un thème trop commode aux controverses quotidiennes

de la presse politique pour que celle-ci n'ait pas, sur ce sujet, rassasié ses lecteurs de renseignements. Pendant ce temps, le travail qui s'accomplissait en Indo-Chine et en Afrique s'est trouvé relégué au second plan de la perspective, au moment même où il était le plus fécond en résultats pratiques pour ces deux parties de notre empire colonial.

C'est, on s'en souvient, au mois d'août 1890 que fut conclue, entre la France et l'Angleterre, la convention par laquelle toute la partie de l'Afrique du Nord comprise entre l'Algérie, le Niger et le lac Tchad a été reconnue comme *sphère d'influence française*. Entre le Niger et le Tchad, la limite de cette sphère devait être une ligne tracée de l'ouest à l'est, de Say sur le Niger à Barrona sur le Tchad, de manière à laisser le Sokoto dans les territoires réservés à la Compagnie anglaise établie sur le Niger inférieur et son affluent la Bénoué. Bien que le vaste espace qui nous était ainsi concédé fût presque entièrement occupé par le désert du Sahara, on éprouva chez nous une vive satisfaction à pouvoir étaler sur des surfaces aussi étendues la couleur de la France : ne reliait-elle pas l'Algérie au Sénégal et à Tombouctou? Et, du coup, l'on vit les inventeurs de chemins de fer transcontinentaux remettre en avant les chimériques projets qui avaient déjà coûté la vie à Flatters et à ses compagnons : il me souvient d'avoir, en 1891, entendu au Congrès international de géographie de Berne un délégué français proposer de faire voter une résolution sur l'urgence du chemin de fer transsaharien, bien que la construction d'une ligne ferrée en territoire français ne pût regarder en aucune façon cette réunion cosmopolite. En réalité, rien ne nous est encore plus difficile que de pénétrer dans le Sahara, et, tout récemment encore, l'homme qui le connaît le mieux et qui s'est ménagé les intelligences les plus sûres avec les Touareg, M. Foureau, parti pour l'Aïr, avec une escorte touareg, a dû rebrousser chemin pour éviter un désastre. Cet étalage de couleur française sur le Sahara, bien qu'il soit légitimé par un traité, ne répond donc pas à grand'-chose de réel pour le moment. Mais on ne l'a pas trouvé suffisant, et dans la plupart des atlas mis entre les mains des enfants, on a, pendant qu'on y était, étalé la même couleur au sud du Sénégal et dans la boucle du Niger, de manière à rejoindre l'Algérie et le Sénégal à nos colonies de la Côte de l'Ivoire et du Dahomey, pen-

dant qu'au sud du lac Tchad une traînée du même ton s'en allait regagner notre territoire du Congo français. Ici aussi, ce coloris que tous nos enfants ont maintenant dans les yeux correspond, non à un état réel des choses, mais à un programme, et, bien que la plus grande activité ait été déployée en ces dernières années pour le réaliser, il est loin encore de l'être complètement.

Dans cette région ce ne sont pas, comme dans le Sahara, les obstacles créés par la nature qui sont le plus redoutables. Les indigènes aussi sont loin d'opposer partout une résistance comparable à celle des Touareg, bien que notre vieil ennemi Samory, chassé par nous du pays qu'il occupait entre le Sénégal et le Niger, se soit rejeté vers le sud, et ait réussi à se reconstituer autour de Kong un empire nouveau, qui tient le *Hinterland* de la colonie anglaise de Sierra Leone, celui de la République nègre de Libéria, et celui de notre colonie de la Côte d'Ivoire. Il coupe ainsi la communication entre cette colonie, le Soudan français et le Sénégal : le capitaine Marchand et le commandant Monteil se sont l'un après l'autre heurtés à ses *sofas*, et ont dû rebrousser chemin vers la côte du golfe de Guinée. Mais là où l'on ne rencontre pas la résistance des indigènes, c'est-à-dire dans toute la partie des territoires enveloppés par le cours du Niger qui se trouve à l'est du quatrième méridien ouest de Paris, une lutte extrêmement acharnée est engagée entre la France, l'Angleterre et l'Allemagne. Des voyageurs des trois nationalités ont parcouru ou parcourent le *Hinterland* de leurs colonies, cherchant à traiter avec les sultans noirs, à planter leur drapeau aux principales étapes des routes du commerce indigène, à se devancer les uns les autres pour se couper réciproquement l'accès de l'intérieur.

Pour se rendre un compte exact de cette lutte, il faut se rappeler comment sont disposées les colonies européennes de la côte de Guinée, entre la république de Libéria et le delta du Niger. Elles se succèdent de l'ouest à l'est dans l'ordre suivant : 1° la *Côte de l'Ivoire*, française ; 2° la *Côte de l'Or*, anglaise ; 3° le *Togo*, allemand ; 4° le *Lagos*, colonie de la couronne britannique qui confine aux territoires exploités sur le cours inférieur du grand fleuve par la Compagnie anglaise du Niger. De toutes ces colonies des voyageurs sont partis vers le Niger, cherchant à assurer à leur patrie, par des traités avec les noirs, des territoires

qui s'étendent jusqu'au cours même du Niger. Les Allemands ne disposaient que d'une seule base d'opération, le Togo; mais elle est bien située, à peu près au centre de la côte de Guinée, et, dans le fleuve Volta, ils possédaient une bonne route de pénétration vers le nord. Les Anglais et nous, nous semblons disposer de deux bases d'opération; mais, pour nous, la présence de Samory à Kong annule presque complètement la valeur de la Côte de l'Ivoire au point de vue de la pénétration, et le Dahomey reste notre seule base réellement utilisable. Quant aux Anglais, leur colonie de la Côte de l'Or se trouve trop à l'ouest par rapport au Niger et peut en être trop aisément coupée par le Togo allemand et le Dahomey français; c'est donc le Lagos qui est leur véritable base d'opération, avec cet avantage qu'il touche au Niger lui-même et qu'il suffit de remonter le fleuve pour atteindre sur ses rives les territoires où il s'agit de prévenir les Français et les Allemands. Ces territoires forment le Borgou; ils touchent à la partie du cours du Niger qui se trouve en aval de Say, entre Say et les cataractes de Boussa, par lesquelles le cours moyen est séparé du cours inférieur. Ils sont là et non plus au nord, parce que la partie de la boucle du Niger qui se trouve immédiatement au sud de Tombouctou, le Mossi, est, sans contestation aucune, à la suite de nombreuses expéditions françaises, territoire français.

Ainsi, c'est par une série de voyages plus ou moins fortement orientés vers le nord-est que la France, l'Allemagne et l'Angleterre ont essayé simultanément de s'assurer, au détriment l'une de l'autre, le *Hinterland* de leurs colonies du Togo, du Dahomey et du Lagos jusqu'au Niger. Les trois principaux de ces voyages ont eu lieu en 1894 : du Togo est parti M. Grüner, du Dahomey le chef d'escadron Decœur, de Lagos le capitaine Lugard, tous convergeant vers le Borgou. M. Decœur a réussi à devancer ses rivaux, bien que ceux-ci se prévalent, comme lui, de traités passés avec des sultans indigènes, et que la question des rapports de subordination politique de ces sultans, les uns par rapport aux autres, offre une fertile matière aux discussions des diplomates chargés de travailler sur les données des voyageurs. Il semble qu'il n'y ait plus pour nous à traiter sérieusement qu'avec l'Angleterre, et les négociations sont engagées afin de fixer le point du Niger où sa rive droite cessera d'être française pour devenir anglaise. Du

côté du Togo, en effet, la deuxième partie de la mission Decœur a eu pour résultat de fermer le *Hinterland* allemand, en reliant le Dahomey à la Côte de l'Ivoire. Il faut cependant reconnaître que l'itinéraire de l'Allemand Grüner a atteint le Niger en croisant les itinéraires du commandant Decœur.

Mais ce qui, dans cette région, a achevé de consolider les droits de la France sur tout le cours du Niger jusqu'à Say et sur sa rive droite entre Say et Boussa, c'est la belle reconnaissance fluviale à laquelle restera attaché le nom du lieutenant de vaisseau Hourst. Il l'avait commencée en amont de Tombouctou avant que le colonel Bonnier eût occupé cette ville; il l'a poursuivie en aval, aussitôt que le rétablissement du calme le lui a permis, et il a relevé tout le cours du fleuve jusqu'à Boussa. Nos canonnières parcourent ainsi l'immense bief navigable formé par le Niger de Ségou à Boussa : c'est là non pas un titre plus ou moins discutable, mais un fait de la plus haute importance pour l'élargissement de notre domaine colonial entre le Niger et la côte de Guinée.

Le vaste espace de l'Afrique centrale compris entre le Niger, le lac Tchad, le Bahr-el-Ghazal et le Congo a été le théâtre, en ces dernières années, de rivalités politiques et d'explorations de conquête aussi actives que celles dont je viens de donner le résumé pour les territoires enveloppés par le Niger. Ici se retrouvent en présence la France, l'Angleterre et l'Allemagne; il y a un quatrième concurrent, l'État du Congo. Avant que des conventions eussent presque complètement délimité leurs territoires respectifs, leurs possessions se trouvaient disposées de la manière suivante, de l'ouest à l'est : 1° la compagnie anglaise du Niger, établie sur le cours inférieur du fleuve et sur celui de son affluent la Bénoué, et par celle-ci s'efforçant de couper du lac Tchad la colonie allemande de Cameroun; 2° la colonie allemande de Cameroun s'efforçant d'englober tout le massif montagneux de l'Adamoua, région d'avenir pour la colonisation, et d'atteindre au delà, vers le nord le Tchad, vers l'est un affluent du Congo; 3° le Congo français où, sous la direction de M. de Brazza, nos voyageurs s'efforçaient de remonter la Sanga et l'Oubangui, pour passer dans le domaine du Chari, par lui atteindre vers le nord le Tchad où il se jette, et vers l'est le domaine hydrographique du Bahr-el-Ghazal, c'est-à-dire du Nil; 4° l'État du Congo qui, par l'Oubangui aussi,

essayait de barrer la route à la France à la fois sur le Chari et vers le Nil, ceci avec le bienveillant appui de l'Angleterre.

Dans ce domaine comme dans celui du Niger, c'est encore l'année 1894 qui a été l'année décisive. Elle a été marquée par une série de traités, consécutifs à de nombreuses expéditions anglaises, allemandes, françaises et belges.

Yola, sur la Bénoué, et l'Adamaoua, avaient été les objectifs communs des navires anglais qui remontèrent la Bénoué et de l'expédition allemande de M. de Uechtritz. Les traités du 14 avril et du 15 novembre 1893 ont définitivement délimité les territoires de la Compagnie du Niger et de la colonie de Cameroun; ils font partir la frontière anglo-allemande de l'embouchure du Rio del Rey au fond du golfe de Guinée; de là elle se dirige vers le Tchad dans la direction du nord-est, en passant par Yola, mais en faisant un coude à l'est de cette ville, de manière à la laisser dans la sphère d'action britannique. La majeure partie de l'Adamaoua a ainsi été abandonnée à l'Allemagne; mais le grand marché qui représente les relations de ce pays avec le Niger, par l'intermédiaire de la Bénoué, se trouve aux mains de la Compagnie anglaise.

Pour l'Angleterre, son entente avec l'Allemagne avait, outre son intérêt propre, le grand avantage de détourner vers l'est, et par conséquent d'opposer à la France la force d'expansion de l'Allemagne. M. de Uechtritz avait, pour atteindre le Tchad par la haute Bénoué, rencontré de la part de la Compagnie du Niger autant de complaisance que celle-ci avait marqué deux ans auparavant de mauvaise volonté à l'expédition française du lieutenant de vaisseau Mizon.

Heureusement nous disposions comme base d'opération des affluents de droite du Congo, la Sanga et l'Oubangui. C'était en les remontant que successivement Crampel, Dybowski, Maistre avaient pris la route du nord dans la direction du Tchad. En dernier lieu, la mission Clozel avait été chargée, en 1893, de remonter la Sanga et, par elle, d'atteindre le Logone qui rejoint le Chari avant son embouchure dans le Tchad. Le résultat de ces efforts a été la signature de l'arrangement du 15 mars 1894. La frontière franco-allemande suit sur une petite longueur le cours de la Sanga, afin de donner à l'Allemagne un accès sur le réseau navigable

du Congo, se dirige vers le N.-N.-E., en laissant Koundé à la France, puis adopte le dixième parallèle aussitôt qu'elle le rencontre, et le suit vers l'est jusqu'à ce qu'elle atteigne le Chari; ce fleuve sépare dès lors les territoires allemands des territoires français jusqu'au lac Tchad. En somme, l'Allemagne reste en possesssion de presque tout le massif montagneux de l'Adamaoua, où la population est assez dense et dont le sol promet une exploitation agricole et industrielle très fructueuse, et elle y a ajouté au nord une partie assez large de la plaine argileuse alternativement desséchée et inondée qui borde le lac.

Entre la France et l'État du Congo, la rivalité portait à la fois du côté du Chari et du côté du Bahr-el-Ghazal. On sait quelle activité déploient les officiers belges au service de l'État du Congo pour explorer dans tous les sens les innombrables affluents et sous-affluents du grand fleuve. Au nord du Congo, cette activité était particulièrement agréable à l'Angleterre, parce qu'elle devait avoir pour résultat de couper le Congo français de ses communications avec le Tchad, et surtout avec le Bahr-el-Ghazal : tel était avant tout l'objet de la convention signée, le 12 mai 1894, entre l'État du Congo et l'Angleterre. L'Angleterre donnait à bail à l'État du Congo tous les territoires du Bahr-el-Ghazal jusqu'au dixième parallèle, en échange de la cession d'une mince bande de territoires qui relierait le lac Albert-Édouard au lac Tanganika. Elle établissait ainsi entre la colonie du Cap et le Nil une longue chaîne de territoires anglais, dont les derniers anneaux devaient être la Province équatoriale reconquise sur les derviches, et l'Égypte indéfiniment occupée; et, en cédant à bail à l'État du Congo le territoire du Bahr-el-Ghazal, bien qu'elle n'eût pas le droit d'en disposer, elle s'évitait pour l'avenir le voisinage dangereux de la France. On sait que cette convention anglo-congolaise n'a été admise ni par l'Allemagne, ni par la France, et la nullité en a été reconnue par les parties contractantes. Cependant les Belges avaient profité des forces dont ils disposaient sur l'Oubangui pour étendre autrement que sur le papier le domaine de l'État du Congo entre le Chari et le Nil : ils y avaient multiplié les expéditions, et l'une d'elles, celle des lieutenants Hanolet et Van Calster, avait, en plein bassin du Chari, atteint une altitude aussi élevée que l'expédition française de Maistre, en 1892-1893. Mais,

en présence de l'opposition énergique que nous fîmes à son traité avec l'Angleterre, l'État du Congo se décida à traiter avec nous le 14 août 1894. Par ce traité, il s'est interdit à lui-même toute extension dans la région du Bahr-el-Ghazal, considérée toujours comme une dépendance de l'Égypte, dont elle a formé, avant la fondation de l'empire du Mahdi, la Province équatoriale. Il a accepté comme frontière septentrionale l'Oubangui jusqu'à son confluent avec le Mbomou, et ensuite le Mbomou. Ainsi tout le bassin du Chari se trouve englobé dans les territoires français : nous avons repris les postes fondés par les Belges au nord du Mbomou, et actuellement la mission Gentil, après avoir remonté, sur un des petits vapeurs légers en aluminium de la flotte de l'Oubangui, les affluents de cette rivière qui se rapprochent le plus du Chari, doit essayer de faire passer ce bateau sur les eaux de ce fleuve, et peut-être sur celles du Tchad.

Telles sont, dans ces deux parties de l'Afrique, les grandes lignes des rivalités entre les puissances européennes des voyages qui les font valoir, des conventions ou des négociations qui s'appuient sur ces voyages; rivalités, voyages et conventions par lesquelles les cartes africaines ont pris une physionomie nouvelle et, au point de vue politique, presque entièrement définitive. Il ne reste plus en effet à régler que les frontières des colonies de Guinée, et celles qui doivent séparer le Chari français du Bahr-el-Ghazal égyptien. La rivalité de l'Allemagne et de la France dans la boucle du Niger se dénouera sans doute à l'amiable et aussi aisément que du côté du Tchad et du Chari; celle de l'Angleterre et de la France est autrement délicate, parce qu'elle se rattache au principal différend qui divise ces puissances : l'occupation de l'Égypte.

Il faut souhaiter que nos difficultés avec l'Angleterre se dénouent aussi heureusement dans l'Afrique centrale que dans l'Indo-Chine : là des accords définitifs ont fixé les frontières de notre empire colonial, et l'étendue des territoires ouverts à son expansion.

En effet, la frontière qui sépare le Tonkin de la Chine est aujourd'hui complète, depuis le golfe du Tonkin jusqu'au Mékong; le Mékong, qui nous limite à l'ouest, a été reconnu sur toute sa longueur, et notre frontière avec la Birmanie anglaise et le royaume de Siam est définitivement établie le long de ce grand fleuve.

Du côté de la Chine, avant 1895, la frontière, établie tout

entière dans une région montagneuse, n'avait été reconnue et fixée par des commissaires français et chinois qu'entre la mer et le fleuve Rouge. Le traité du 20 juin 1895, signé à Pékin, l'a fixée du fleuve Rouge au Mékong. Cette œuvre diplomatique a eu pour base essentielle les levés topographiques exécutés en 1895 par une mission à la tête de laquelle se trouvait M. Pavie, notre ancien ministre à Bangkok.

Du côté du Mékong, notre traité avec le Siam, conclu le 3 octobre 1893, a été confirmé et complété par un traité avec l'Angleterre signé le 15 janvier 1896, et préparé par une des plus belles explorations fluviales qu'aient enregistrées les annales des voyages, l'exploration du lieutenant de vaisseau Simon, digne pendant du voyage du lieutenant de vaisseau Hourst sur le Niger. Les difficultés surmontées par le lieutenant Simon ont même été plus considérables que celles rencontrées par le lieutenant Hourst. Il ne s'agissait pas pour lui de naviguer à la descente sur un fleuve dont le cours n'avait été relevé que par places, mais où il n'y avait d'autre obstacle, du moins jusqu'à Boussa, que l'incertitude du régime. Il avait, au contraire, à remonter un fleuve coupé de cataractes et de rapides dont les uns passaient pour infranchissables et dont les autres le sont réellement. Il commença par remonter avec trois canonnières jusqu'aux cataractes de Khône, qui limitent en amont le bief inférieur du Mékong. Cette limite est absolue; pour naviguer dans le bief supérieur, il a fallu transporter les canonnières en amont de Khône par un chemin de fer de 5 kilomètres de longueur, construit tout exprès dans une île du fleuve, et les mettre à flot au-dessus des cataractes. Ceci fait, il restait à voir si les rapides de Kemmarat et ceux qui se trouvent en aval et en amont de Louang-Prabang opposaient, comme les chutes de Khône, un obstacle invincible à la navigation. Les rapides de Kemmarat ont été franchis par deux canonnières, en février 1894, et le lieutenant Simon a réussi, avec l'une d'elles, à atteindre Xieng-Sen, bien au delà de Louang-Prabang, le 10 novembre 1895. Dès aujourd'hui, la France peut ainsi faire la police du fleuve sur plus de 1,500 kilomètres de longueur au delà de Khône, et il est en même temps démontré que, sur ce long parcours, le Mékong peut devenir une voie commerciale, par laquelle on essaiera de détourner vers Saïgon

une partie du trafic, qui de l'Indo-Chine du Nord, se dirige aujourd'hui vers Bangkok.

Ce résultat est venu à point pour permettre à la diplomatie de compléter son œuvre en Indo-Chine. C'est, en effet, deux mois après qu'ont abouti les négociations depuis longtemps pendantes entre la France et l'Angleterre au sujet des districts que cette dernière puissance avait occupés sur la rive gauche du Mékong, entre ce fleuve et le Tonkin, comme des dépendances de la Birmanie. Par le traité conclu le 15 janvier 1896, la Grande-Bretagne nous a reconnu la possession de la rive gauche du Mékong jusqu'au point où l'atteint la frontière franco-chinoise fixée par le traité du 20 juin 1895; elle a également reconnu l'établissement sur la rive droite, à partir de Xieng-Sen, d'une zone de 25 kilomètres de largeur, où, conformément au traité franco-siamois du 3 octobre 1893, le Siam s'interdit d'entretenir des forces militaires; enfin la neutralité du royaume de Siam n'a été stipulée que pour la partie comprise dans le bassin du Ménam; si bien que l'Angleterre s'est engagée par là à ne point mettre obstacle aux efforts que la France pourrait tenter pour englober dans sa sphère d'influence commerciale ou politique les territoires siamois parcourus par les affluents de droite du Mékong. Si nous ajoutons à cela que l'on poursuit activement l'achèvement de la ligne télégraphique qui doit suivre le cours du fleuve, et qu'elle sera non seulement reliée à la côte par les lignes déjà existantes aboutissant à Hanoï, à Hué et à Saïgon, mais encore par une ligne nouvelle aboutissant à Vinh, on se rendra compte de l'activité avec laquelle la France travaille à s'assurer la possession complète du Mékong dans la péninsule indo-chinoise.

On peut considérer comme un complément de nos entreprises sur le Mékong, en Indo-Chine, la très intéressante exploration dont la partie chinoise de ce fleuve a été l'objet, de janvier 1895 à janvier 1896. L'honneur en revient encore pour la plus grande partie à un officier de notre marine, l'enseigne de vaisseau Émile Roux. Parti du Tonkin en compagnie du prince Henri d'Orléans, il a relevé le cours du fleuve dans le Yunnan, en amont du point le plus septentrional atteint par la mission Pavie; il a identifié avec la Salouen le grand fleuve du Loutsé-Kiang parallèle au Mékong, reconnu la région des sources de l'Iraouaddi, et

rejoint le Brahmapoutre à son coude oriental. Cet itinéraire de plus de 3,300 kilomètres, outre les nombreuses données intéressantes qu'il a fournies sur les longues et profondes vallées des cours d'eau chinois qui aboutissent à la Cochinchine et à la Birmanie, a définitivement élucidé le problème des sources de la Salouen et de l'Iraouaddi. Comme le Mékong, la Salouen vient des profondeurs du continent; comme le Ménam, l'Iraouaddi est un fleuve secondaire.

Ainsi, dans cette partie de l'Asie où, grâce à la prévoyance de Jules Ferry, qui sacrifia à son patriotisme la popularité et le pouvoir, nous nous trouvons aujourd'hui dans une excellente position pour profiter de l'ouverture de la Chine aux entreprises européennes, les progrès de la carte politique et de la carte physique ont avancé parallèlement pendant ces dernières années, et ont mis en lumière l'énergie et la science de nos explorateurs.

Autour du pôle, les rivalités internationales ont été entièrement dégagées d'intérêts matériels : c'est un des domaines scientifiques où la concurrence des nations, loin d'aggraver leurs dissentiments, semble au contraire préparer dans une sphère supérieure leur entente en vue de la paix universelle, et resserre les liens de leur solidarité.

Voici trois ans qu'une expédition anglaise, dirigée par M. Jackson, explore la Terre de François-Joseph, et complète ou refait la carte qu'en avait donnée le voyageur qui l'a découverte, le lieutenant de vaisseau autrichien Payer. M. Jackson hiverne actuellement là-bas pour la troisième fois. Au Spitzberg, une expédition norvégienne dirigée par M. Ekroll a passée l'année tout entière sur la côte orientale, pendant que des géologues suédois exploraient l'Icefjord, et que des alpinistes anglais s'entraînaient par des excursions préliminaires difficiles à la traversée d'ouest en est de la Terre principale. Dans le Grœnland, une expédition américaine est allée aussi cette année, et elle a essayé vainement d'en rapporter une météorite colossale qui était le principal objet de son voyage. Mais, dans ces parages, tout s'est trouvé relégué au second rang par la fin de l'expédition Nansen, et les préparatifs de l'expédition Andree.

Parti de Norvège dans l'été de 1893, le Dr Nansen, dont on

n'avait plus eu aucune nouvelle depuis la fin d'août de la même année, a, pendant trente-quatre mois, de septembre 1893 à juillet 1896, abandonné son navire le *Fram* à la dérive des glaces. Celles-ci ont entraîné le *Fram* dans la direction du nord-ouest jusqu'à 4° 3′ du pôle, par 63° longitude est de Paris, et l'ont ensuite ramené vers le sud-ouest, jusqu'au nord du Spitzberg, où le navire a trouvé la mer libre, au mois de juillet de l'année dernière. Le Dr Nansen, accompagné du lieutenant Johansen, avait quitté le *Fram* bien avant que celui-ci eût atteint la latitude la plus septentrionale et, en suivant à peu près le centième méridien est de Paris, il avait tenté en traîneau une pointe directe vers le nord. Il ne put pousser plus loin que 86° 14′ (avril 1895), et s'est ainsi approché jusqu'à 3° 46′ du pôle, à une latitude qui n'avait jamais été atteinte avant lui. Son retour a duré dix-sept mois, dont neuf d'hivernage dans une des îles septentrionales de l'archipel de François-Joseph. Il s'était remis en route vers le Spitzberg, lorsqu'un heureux hasard lui fit rencontrer l'expédition Jackson dont il a été question plus haut, et c'est le navire destiné à ravitailler cette expédition pour son troisième hivernage qui a ramené Nansen et son compagnon en Norvège, sept jours avant que le *Fram* y apparût à son tour.

Cette belle expédition, qui n'a coûté aucune vie humaine, et d'où le navire, construit spécialement pour résister à la poussée des glaces, est revenu intact, a rapporté sans aucun doute une énorme moisson d'observations scientifiques.

Parmi les principaux résultats acquis dès maintenant pour la géographie, il faut citer plusieurs faits que voici : des profondeurs de 3,000 à 4,000 mètres ont été découvertes dans le bassin polaire, contrairement à toutes les prévisions ; à partir de 83° de latitude nord, il n'y a plus aucune trace de vie organique ni dans la mer, ni dans l'air ; dans la région explorée, il n'y a pas de mer libre, mais seulement des ouvertures temporaires dans la glace ; enfin le courant sur l'existence duquel était fondé le plan de l'expédition existe réellement : la preuve en est faite, et il porte bien les glaces des parages de la Nouvelle-Sibérie vers ceux du Grœnland en approchant du pôle.

Pendant que le Norvégien Nansen rentrait dans sa patrie après trois ans d'absence, le Suédois Andree, posté avec son ballon tout

gonflé sur la côte du Spitzberg, attendait que le vent du sud lui permît de partir pour traverser de part en part la région polaire. Le principe de son projet était fondé sur la possibilité de diriger son ballon en le maintenant à de faibles hauteurs et en traînant des agrès. La persistance des vents contraires a fait remettre à l'année prochaine l'exécution de ce projet pour lequel tous les préparatifs d'exécution sont entièrement terminés, mais qui, tant qu'un heureux succès n'aura pas démontré la justesse du plan de M. Andree, ne laissera pas d'exciter bien des appréhensions pour son auteur. L'intérêt géographique de cette expédition est doublé d'un intérêt dramatique plus puissant que celui d'aucune autre exploration polaire, et c'est là sans doute une des raisons pour lesquelles, avant même que le voyageur suédois ait pu reprendre avec son ballon la route du Spitzberg, des voyageurs français s'apprêtent, eux aussi, à risquer leur vie dans une entreprise semblable. Y a-t-il quelque chose de plus noble et un plus bel exemple que celui d'une telle rivalité pour marcher au-devant de périls redoutables et certains, sans autre espoir que celui de servir la science, et par elle l'humanité tout entière?

P. Dupuy.

LECTURES VARIÉES.

Intellectualisme et action.

[Nous reproduisons sous ce titre quelques extraits du discours prononcé le 24 décembre 1896, à l'Académie française, par M. Gréard, directeur, pour la réception de M. Anatole France. Dans ces pages, consacrées à l'examen des ouvrages et des idées du nouvel académicien, M. Gréard, après avoir exposé, avec une ouverture d'esprit qui ne s'effraie de rien, — car « les droits de la pensée sont intangibles, la pensée porte en elle-même sa légitimité » —, les doctrines qui caractérisent certains livres de M. Anatole France, termine en présentant comme correctif aux « ivresses du pur intellectualisme », aux « songeries malsaines » et aux « dilettantismes dissolvants », l'action, « la grande moralisatrice, la grande bienfaitrice des sociétés humaines ». — *La Rédaction.*]

Les anciens, vos maîtres, auraient salué en vous un amant de la beauté. C'est le seul culte que vous vous permettiez. Votre confession n'en fait pas mystère. Vous avez demandé votre chemin à tous ceux qui, prêtres, savants, sorciers ou philosophes, prétendent savoir le chemin de l'inconnu. Nul n'a pu vous indiquer exactement la bonne voie. « C'est pourquoi, concluez-vous, la route que je préfère est celle dont les ormeaux s'élèvent plus touffus sous le ciel plus riant. Le sentiment du beau me conduit. Qui donc est sûr d'avoir trouvé un meilleur guide? » La première pièce des *Poèmes sacrés*, votre œuvre de début, est un hymne à la lumière, à la lumière pure de la Grèce, celle qu'Iphigénie saluait en mourant d'un si touchant regard. Vous êtes un païen de la Renaissance. Votre religion n'a d'ailleurs rien d'étroit ni d'exclusif. Vous ne pensez pas que l'admiration s'appauvrisse en se partageant. Vous êtes prêt à goûter toutes les formes de beauté, et vous ne les considérez pas comme épuisées. Quelle est celle que l'avenir nous réserve? A Dieu ne plaise que vous ayez l'outrecuidance de le prédire! Une seule chose est sûre, c'est que celles dont notre temps a paru s'engouer ne vous satisfont point.

L'art du dix-septième siècle croyait à la vertu, celui du dix-huitième à la raison. Au commencement du nôtre, on croyait à la passion. Il semble aujourd'hui qu'on ne croie plus qu'à l'instinct, — l'instinct brutal et bas dont le naturalisme s'est fait l'apôtre. C'est ce qui vous émeut; et vos haines vigoureuses ne sont pas de celles qui restent en deçà des sévérités justifiées.

Pris à sa source haute, dans son inspiration d'origine, le naturalisme a été la réaction légitime de l'esprit d'observation, appuyé sur la

science et la raison, contre les abus du sentiment. Et comment méconnaître la richesse des éléments que les alluvions fécondes ont introduits dans notre sol littéraire fatigué? N'êtes-vous pas vous-même un naturaliste? Vos descriptions, vos analyses, toutes vos merveilleuses peintures du monde physique ou moral, ne procèdent-elles pas des principes de l'école, si par naturalisme il faut entendre, comme l'entendaient Balzac et Flaubert, Sainte-Beuve et Taine, l'intuition directe, l'expression franche des choses de la vie? Mais ce qui vous offense, ce sont les entraînements de l'esprit de système qui ont suivi les premiers essors d'une rénovation heureuse, ce sont les déviations, encouragées par le succès trop facile, qui ont produit la trivialité de l'observation, l'appauvrissement de l'idée et le triomphe du procédé. Votre sobriété attique n'a jamais pu se faire à ce style encombré, « où chaque phrase ressemble à une tapissière de déménagement », pas plus qu'aux périodes alambiquées des symbolistes à travers lesquelles le plus attentif regard voit bien quelque chose, comme dans la lanterne du fabuliste, mais ne distingue pas très bien. A ces maladies passagères de l'esprit français, quel remède opposer? De tous les points de l'horizon, à cette heure, on invoque l'idéal; on monte sur les tours: Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir? Il y a bien des années, monsieur, que le premier vous avez poussé ce cri de détresse et appelé la réaction du bon goût et du bon sens. « On prétend, écriviez-vous, que le roman naturaliste est une littérature fondée sur la science. En réalité, il est renié par la science, qui ne connaît que le vrai, et par l'art, qui ne connaît que le beau. Il traîne en vain de celui-ci à celui-là sa plate difformité. L'un et l'autre le rejettent. Il n'est point utile et il est laid... L'art vaudrait-il ce qu'il coûte, s'il ne servait à semer la vie d'ombres charmantes ? »

Vos contes et vos romans sont pleins de ces ombres charmantes; et parmi vos œuvres ce n'est pas, j'en suis sûr, la part qui vous sourit le moins. Un ami vous demandait quelle forme d'invention littéraire il y a lieu de recommander aujourd'hui à ceux qui se piquent de tenir une plume: «Le conte, répondîtes-vous, le conte gros comme le doigt. » Le conte est de sa nature vif et rapide: il convient par là même à une société affairée comme la nôtre et qui calcule les heures. En peu de mots il renferme beaucoup de sens et donne à penser plus qu'il ne dit: c'est le met des délicats et le régal des gens d'esprit. Vous admirez infiniment Balzac et sa puissance: il est pour vous le plus grand historien de la société moderne; mais que n'a-t-il pratiqué davantage, à la française, la nouvelle élégante et limpide qui se lit d'une haleine et vole à travers les âges, comme *Daphnis et Chloé*, *la Princesse de Clèves*, *Paul et Virginie* ou *Manon Lescaut!* Vous avez fait mieux que de tracer les règles du genre, vous en avez donné des modèles. Les titres agréablement trompeurs de vos livres promettent un de ces jolis contes, et il en sort un essaim. L'érudit venant ici plus que partout en aide à l'artiste, il n'est pas, pour ainsi dire, de ville

d'Italie, grande ou petite, durant cette période rêveuse et si féconde en légendes qui relie la Renaissance au moyen âge, dont vous n'ayez cherché le secret, point d'âme que vous n'ayez sondée, l'âme des moines surtout, dont la profondeur vous ravit à la fois et vous étonne toujours. Aucun sentiment ne vous est étranger. Nul de notre temps n'a plus délicatement réveillé le parfum des croyances évanouies; nul peut-être n'a porté dans l'expression de l'enivrement des sens un raffinement de modernité plus hardi. Pénétrante, déliée, singulièrement habile à démêler les plus subtils ressorts des perversités mondaines, votre psychologie ne lit pas avec moins d'aisance dans la tête d'un vieux savant. Pourrais-je oublier ici *le Crime de Sylvestre Bonnard, membre de l'Institut?* L'agréable confrère et le brave homme, malgré ses démêlés avec la justice! Qu'il est amusant dans sa bienfaisance discrète et ses violences calculées, dans ses innocences et ses roueries, dans son dévouement à la science et son ignorance de la vie! Qu'il a de cœur en même temps que d'esprit! Surtout qu'il est bien chez lui quai Voltaire, — votre quai, — érudit, bibliophile, bouquiniste de la tête aux pieds!

Cependant, sous le couvert de ces fantaisies, votre pensée, toujours maîtresse d'elle-même, ne refuse rien aux franchises qu'elle s'est données. Vous étiez fondé à écrire dans la préface d'un des volumes de la *Vie littéraire* : « Depuis que j'entretiens des choses de l'esprit un public d'élite, je peux me rendre cette justice : on m'a vu souvent incertain, mais toujours sincère. J'ai été vrai, et par là du moins j'ai gardé le droit de parler aux hommes. Je n'y ai d'ailleurs aucun mérite. Il faut, pour bien mentir, une rhétorique dont je ne connais pas le premier mot. Je ne sais parler que pour exprimer ma pensée. » Aussi ne permettriez-vous pas qu'on n'allât point droit au fond de votre esprit.

L'œuvre de la raison humaine, quelques fins qu'elle poursuive, est pour vous inviolable. Vous n'y souffrez ni limites ni entraves. Que si certaines philosophies ne peuvent entrer dans l'ordre des faits que sous une forme dangereuse pour la société, il faut les châtier dès qu'elles se traduisent en actes : la vie doit s'appuyer sur une morale simple et précise. Mais les droits de la pensée n'en demeurent pas moins intangibles. La pensée porte en elle-même sa légitimité. Ne disons jamais qu'elle est immorale. Elle plane au-dessus de toutes les morales. L'homme ne serait pas l'homme, s'il ne pensait librement.

Cette indépendance sans réserve que vous revendiquez pour tous, vous la pratiquez pour vous. A vingt ans, vous vous plaigniez naïvement de n'avoir pas trouvé une explication du monde, en une matinée, sous les platanes du Luxembourg. Et la joie vous transporte quand, quelques années après, à la lumière des idées de Darwin, vous croyez avoir surpris le plan divin. Ce n'était qu'une étape vers la religion d'Epicure, où votre esprit a trouvé l'apaisement, sinon le repos. Le monde n'est qu'un assemblage de phénomènes, la vie un perpétuel écoulement.

Mesurée, discrète, sans aucun sacrifice de sincérité, mais toujours élevée dans l'expression, partout où vous la prenez directement à votre compte, l'apologie de la doctrine, lorsque vous la confiez à l'abbé Jérôme Coignard, se donne carrière sans ménagement ni scrupule. Quel tableau, quelle suite de scènes dignes du poinçon de Callot que la comédie à cent actes divers de *la Rôtisserie de la reine Pédauque* et des *Opinions de M. Jérôme Coignard!* Quel artiste en ironie que le doux maître qui la remplit de ses beuveries et de ses entretiens? Vit-on jamais porter dans l'audace de la destruction autant de gentillesse et accumuler plus gaîment les ruines? Constitutions divines et humaines, religions et législations, principes et préjugés sociaux, faits, idées, sentiments et rêves, arts et sciences, courage, vertu, génie, justice, Jérôme Coignard discute tout, ébranle tout, précipite tout dans l'abîme des contingences. Il méprise les hommes avec tendresse, mais comme il les méprise! Se donner à quelqu'un, chimère! Mourir pour une idée, sottise! Il n'y a de vrai que de prendre le monde en ironie et en pitié. C'est ainsi que, du haut de son échelle, dans la boutique de Blaizot, le libraire, ou sous le porche du *Petit Bacchus*, l'œil souriant, la face épanouie, la joue émerillonée, le doux maître, avec une inconscience délibérée, mène la fête de l'universel néant!

On vous a parfois rattaché à la lignée de Montaigne. L'ami de la Boétie a l'ironie douce et point d'amertume; bien que né dans des temps cruels, il jouissait de la vie, qui ne vous plaît qu'à moitié. Où je vous vois plutôt, c'est dans les salons du dix-huitième siècle, le siècle de vos préférences, « le plus hardi, le plus aimable, le grand », à la table de Mme du Deffand ou de Mme Geoffrin, en correspondance avec les beaux esprits et les philosophes, excitant Diderot et sa verve folle, provoquant l'humeur de Rousseau, faisant la cour à Voltaire, ne le cédant en licence à personne, fouillant intrépidement le ciel et les enfers. Et pourtant cette société-là n'est peut-être pas encore celle qui répond le mieux au charme troublé de votre esprit. Les encyclopédistes avaient foi dans l'homme, dans le progrès indéfini de la science et de la raison. La science a perdu pour vous la sérénité de ses espérances. Vous êtes un encyclopédiste désenchanté. Si donc je devais déterminer le lieu de votre esprit, comme le conseillait Sainte-Beuve pour se donner de la perspective, c'est plus loin dans l'espace et le temps que je le chercherais, vers le pays et dans le siècle où vous avez vous-même trouvé le sujet des poétiques créations de votre pensée naissante, les *Noces corinthiennes* et *Leuconoé*, — dans cette Égypte qui a vu naître Thaïs et Paphnuce, à Alexandrie, la ville des derniers philosophes de l'antiquité et des premiers grands moines chrétiens, des Ennéades et des hagiographies, des subtilités et des extases, des courtisanes et des martyrs — le théâtre d'observations le plus riche que pût souhaiter, semble-t-il, le philosophe, ouvert à tout et revenu de tout, du *Jardin d'Épicure*.

Mais pourquoi se mettre en quête d'une patrie imaginaire, alors que

tant de liens d'intelligence et de piété filiale vous attachent à la vôtre? Vous êtes Français, monsieur, comme vous êtes Parisien, par toutes les racines de votre talent, par toutes les fibres de votre cœur. De la France, vous aimez le sol, nourricier d'une race vaillante et fine, la langue légère, rapide et gaie, sortie de l'âme populaire, comme le chant de l'alouette du sillon; les vieilles légendes, batailleuses ou fleuries, auxquelles s'exerçaient les premiers efforts de notre génie, les grandes traditions de culture classique qu'il a reçues de l'antiquité en héritage et qui ont fixé sa destinée. Ce patriotisme vous est sacré entre tous. Rencontrez-vous dans un écrivain l'esprit d'ordre et de mesure, l'art de s'arrêter à point et de ne pas trop achever, la façon honnête et la grâce facile, la justesse des vues et la délicatesse des sentiments, le talent d'analyse et la science du cœur humain, la la clarté par-dessus tout, la clarté et encore la clarté : Il est de chez nous, celui-là, vous écriez-vous avec un tressaillement d'allégresse, c'est un pays! Ce qui veut dire : Il a été nourri du miel de l'Hymette, il a sucé le lait de la louve romaine, il a dans les veines le sang de Racine et de Voltaire, il a le goût, don suprême, signe infaillible de droiture et de probité en même temps que d'élégance et de grâce, vertu entre toutes de l'esprit français et qui en est comme le sceau. Mais si cette grandeur littéraire est à vos yeux l'expression la plus haute de notre grandeur nationale, c'est parce qu'elle en traduit l'âme. Défaillances et relèvements, gloires et misères, tristesses du passé ou du présent, espoirs de l'avenir, tout s'y reflète, tout s'y fond. Ce n'est pas seulement la Jeanne de Vaucouleurs, « pétrie de poésie comme le lys de rosée », dont nous entretient le plus persistant de vos rêves, c'est la Jeanne d'Orléans et de Reims, Jeanne la libératrice. Elle personnifie à vos yeux le plus saint idéal du patriotisme. Vous que le théâtre met en défiance, presque en tristesse, vous avez formé le dessein de tirer de sa vie une pièce nationale, — non point un drame, — une chronique dialoguée et accompagnée de musique, — non point une œuvre d'art, — mieux que cela, une œuvre de foi : quel dommage que vous n'ayez pas associé Gounod à ce projet ! Aussi loin que portent vos visions lointaines, la patrie vous apparaît, artisans, laboureurs, moines, théologiens, chevaliers, soldats, peuple et souverains, tous ceux qui ont travaillé à la faire, tous ceux qui lui ont apporté leur part d'intelligence, de sueur ou de sang; et les rassemblant dans une commune reconnaissance : « O mes pères, dites-vous, soyez bénis! Soyez bénis dans vos œuvres qui ont préparé les nôtres; soyez bénis dans vos souffrances qui n'ont pas été stériles; soyez bénis jusque dans les erreurs de votre courage et de votre simplicité!... Et puissions-nous mériter la même louange! Puisse-t-on nous rendre un jour ce témoignage que nos enfants sont meilleurs que nous! »

Ah! le noble élan, monsieur! Et que nous voilà loin des songeries malsaines et des dilettantismes dissolvants! Qu'il est bon de se sentir, sous ces grands souffles, le cœur épanoui et haut! Les débauches

prolongées, les ivresses du pur intellectualisme, comme on dit aujourd'hui, ne laissent trop souvent après elles qu'angoisse et détresse. Les individus y perdent le sens et le goût de l'existence; les peuples en meurent. Votre diagnostic moral si fin n'a pas besoin d'être averti. Ce n'est qu'aux jours de plein soleil et de bonheur ou d'oubli que l'ironie peut paraître le dernier mot de la sagesse humaine. Vous avez passé « par la tristesse noire de ceux qui ont lu trop de livres et fait trop de rêves, cette profonde tristesse épicurienne auprès de laquelle l'affliction du croyant semble presque de la joie ». Un jour que vous aviez dépeint la mêlée confuse où se débat la conscience contemporaine entre le mysticisme et la science, la négation violente et le scepticisme qui se joue, vous le disiez avec une grave émotion : « Écrire, quelle chose terrible, quand on y pense ! » Né pour agir, l'homme cherche autour de lui, dans la vie imaginaire du roman et de la pensée, comme dans la vie réelle, des mobiles et des règles d'action : — l'action, la grande moralisatrice, la grande bienfaitrice des sociétés humaines, le ferment généreux de ce patriotisme dans lequel tout à l'heure vous jetiez éloquemment toute votre âme !

LA PRESSE ET LES LIVRES

Histoire de la troisième République : la présidence de M. Thiers, par *E. Zevort;* 1 vol. in-8° de 411 pages; Paris, Alcan, 1896. — Dans une courte et intéressante préface, qu'il faut lire, M. Zevort se demande « s'il est possible de raconter impartialement l'histoire contemporaine, de juger froidement les événements auxquels nous avons assisté et dont les conséquences ne sont pas encore épuisées, de parler sans haine et sans crainte des hommes et des choses d'aujourd'hui ». (P. i).

Et plus loin : « Il faut, dit-il, pour qu'une relation mérite ce titre (une histoire), que le témoignage produit soit contrôlé par d'autres témoignages, que les souvenirs soient rapprochés d'autres souvenirs et comparés avec eux ». (P. vii).

La bibliographie qu'indique succinctement la préface témoigne des difficultés que présente, au point de vue d'une information complète, la rareté des documents pour la période qui s'étend du 28 mai 1871 au 24 mai 1873. D'autre part, le caractère absolu de certains jugements mettra le lecteur en éveil et provoquera quelques réserves; mais qui cela peut-il surprendre?

« On récrira toujours l'histoire, a dit Ampère... La clairvoyance des hommes est bornée et leur pouvoir de résurrection a des limites. Il en résulte que nul ne comprend un temps et ne le vérifie tout entier; chacun pénètre par un côté dans le passé; chacun apporte sa lumière dans cet abîme qui aura toujours ses ténèbres, et concourt à cette reconstruction des siècles que nul n'achèvera. » (Ampère, *l'Histoire romaine à Rome*, Introd., p. ii).

M. Zevort est un homme d'esprit, comme il est un homme de bon sens. Ce n'est pas en juge souverain qu'il se pose. « C'est la déposition d'un témoin qui a jeté sur tout ce qui s'est passé, lui présent, un regard attentif et curieux, qui a profondément ressenti les joies et les douleurs de son pays, qui a fait du patriotisme l'unique critérium du jugement qu'il a porté sur les hommes publics, et qui devant le tribunal de ses lecteurs, comme devant un autre tribunal, peut jurer qu'il a dit la vérité, toute la vérité et rien que la vérité. »

Et il ajoute encore : « Ce retour vers le passé n'est pas toujours facile; il est toujours fructueux, quand on le fait avec sincérité, quand on corrige ses impressions de jeunesse par ses impressions d'âge mûr, quand l'éloignement nous permet de remettre dans la vraie perspective des événements que le rapprochement avait démesurément grossis, des hommes que nous avons coudoyés, et du premier coup, avec une hâte téméraire, trop grandis ou trop rapetissés. » (Préface, p. vi-vii.)

Convenons avec l'auteur qu'un ouvrage de ce genre n'est pas

facile à faire; il conviendra avec nous qu'en plus d'un point le recul n'est pas encore suffisant pour qu'on puisse écrire une histoire vraiment bien impartiale, et que son information est un peu courte par endroit. Cependant je suis persuadé que, tel qu'il se présente, ce livre mérite d'être consulté par ceux qui, ayant à enseigner l'histoire contemporaine, ont besoin d'un ouvrage à consulter.

Les six chapitres qui composent le volume constituent, en somme, trois périodes.

Du 4 septembre 1870 au 28 janvier 1871, c'est la guerre et le siège de Paris; c'est l'œuvre du gouvernement de la Défense nationale. La grave question qui se pose est celle-ci : Que faut-il penser de ce gouvernement? A-t-il fait tout ce qu'il devait, ce qu'il pouvait faire? Départir les responsabiliés n'est jamais bien commode; ici la tâche est particulièrement lourde. Laissant dans l'ombre les autres personnages, M. Zevort ne s'attache qu'aux quatre figures de premier plan. Protestant contre le jugement de M. de Mazade et contre les conclusions du rapport de la commission d'enquête, si dure pour Gambetta et la dictature de 1870, il ne plaide pas les circonstances atténuantes, il affirme le haut prix de l'effort, la valeur absolue et définitive de l'entreprise, en dépit de l'échec final.

« L'histoire, comparant les fautes commises par les principaux acteurs du grand drame, par Trochu, par Jules Favre, par Thiers lui-même, aux fautes commises par Gambetta, a déclaré que celles-là étaient plus lourdes que celles-ci. A Thiers, à Trochu, à Jules Favre, elle a accordé des circonstances atténuantes; à Gambetta, elle a donné plus qu'une absolution, — une glorification. » (P. 137.)

Sera-ce réellement le mot définitif de l'histoire? Il est permis de faire sur ce point quelque réserve.

Du 28 janvier au 28 mai 1871, c'est l'histoire lamentable de la Commune, ce sont les débats de l'Assemblée nationale : Paris contre la province, la province contre Paris; les rancunes des partis, les combinaisons impies des fauteurs de réaction, des fauteurs d'anarchie, les froides et impitoyables exigences de l'ennemi qui tient la France sous le genou, le vote douloureux de la paix, l'angoisse de la séparation quand l'heure du sacrifice a sonné et qu'il faut amputer la patrie de deux provinces livrées aux vainqueurs.

C'est l'anarchie profonde qui met en présence — comme pour la bataille — les partis fous de passion; enfin, c'est la bataille elle-même, au cours de laquelle l'humanité semble avoir perdu ses droits; ce sont les fureurs dévastatrices de l'émeute cantonnée dans Paris; c'est l'affreux lendemain de la bataille : le deuil partout, la ruine avec le souci renaissant de notre dette à payer, de nos plaies à guérir, de notre avenir à sauver. Que tout ne se soit pas abîmé à jamais dans cette année terrible, qu'il y ait encore une France honorable et forte après cette crise abominable, cela est réconfortant; cela est beau. A qui le mérite de cette résurrection?

Dans le récit de M. Zevort, la figure de M. Thiers absorbe trop l'attention, et masque peut-être trop les autres acteurs de ce drame. L'éloge risque même de tourner à l'apothéose. « C'est miracle qu'un vieillard de soixante-quatorze ans ait pu suffire à tant et à de si lourdes besognes. La France, dans son malheur, eut la bonne fortune inespérée d'avoir pour chef le seul homme capable de la tirer de l'abime où l'avaient jetée les fautes de l'Empire et les malheurs de la Défense nationale... Aucun orateur n'a été impeccable comme M. Thiers... A partir du 19 mars, il ne commit ni faute, ni oubli, ni erreur. » (Pages 224-225.)

Tous ceux qui connaissent l'aimable caractère de l'auteur ne s'étonneront pas que son tempérament l'ait porté plutôt à l'excès dans l'éloge, qu'à l'excès dans la sévérité. Il n'est évidemment tendre ni pour les « ruraux » de Versailles, ni pour la Commune; mais il conclut (pages 243-244) : « Quel fut le résultat immédiat de l'insurrection ? le maintien de la république, de la forme de gouvernement avec laquelle l'ordre avait été rétabli... Les misérables, les inconscients et les fous... nous ont évité le malheur d'une restauration bourbonnienne? » Car c'est ainsi qu'il renvoie dos à dos les intransigeants de droite et de gauche. Evidemment il y a dans cette page place pour de vives discussions. Pour ma part, je suis peu porté à lui chercher chicane sur les jugements qu'il croit devoir formuler. Je m'étonne plutôt de la façon dont il a cru devoir conduire son récit, et spécialement de cette phrase à propos de la journée du 18 mars : « Il n'est pas un homme attentif aux affaires publiques qui ne connaisse dans les moindres détails les incidents de la nuit et de la matinée, les crimes de la journée, et le triomphe sans lutte de la soirée. » (P. 193.) On pourrait ller loin avec cette méthode; et puisque M. Zevort a voulu écrire pour ceux qui n'ont ni vu, ni pénétré les événements de 1871, il lui sera facile de reconnaître qu'en ce point son livre manque un peu de lumière. Où des lecteurs moins informés iront-ils apprendre cette journée du 18 mars, si grosse de conséquences?

Du 28 mai 1871 au 24 mai 1873 — partie de son livre la plus nourrie et la plus étudiée — M. Zevort suit de très près l'histoire de la libération du territoire, celle du relèvement de la France, l'irritante question de la halte indéfinie dans le provisoire, l'éclosion lente et sûre de la république en face de la chimère d'une restauration de la royauté.

Une des meilleures pages de son volume n'est-elle pas celle-ci : « Ces ouvriers de la dernière heure rassurèrent autant que ceux de la première heure effrayaient; ils entraînèrent à leur suite la portion la plus éclairée de la bourgeoisie. Des villes le mouvement gagna les campagnes, et au fur et à mesure que la politique représentée par M. Thiers et par ses amis rencontrait moins d'adhérents dans l'Assemblée nationale, elle en rencontrait un plus grand nombre dans le pays. » (P. 340.)

M. Zevort conclut donc en disant que, sans la catastrophe du 24 mai, la France aurait eu dix-huit mois plus tôt « une constitution qui eût bien valu celle de 1875 ».

« On peut être divisé, dit-il (p. 273), sur le rôle de M. Thiers, chef de l'opposition ; il n'y a qu'un sentiment sur le rôle de M. Thiers, chef de l'Etat. Aucune mesure, presque aucun choix de personne ne prêtent à la critique. Par l'habile modération de sa conduite à l'intérieur, comme par sa dignité en face de l'étranger, le premier président de la République est inattaquable. »

Voilà un jugement bien absolu, et je ne voudrais pas gager qu'il emporte l'adhésion générale. Mais il vaut la peine de voir comment M. Zévort y est amené par le récit des faits, et la comparaison des caractères.

Dans un précédent ouvrage, M. Zevort disait déjà : « La conciliation était impossible entre des représentants qui voulaient passer outre à la volonté du pays, rétablir une monarchie quelconque, et le chef du pouvoir, plus soucieux des choses que des mots, plus respectueux aussi de la volonté nationale, prétendant conserver et consolider l'ordre de choses existant et prouvant par ses actes que l'on pouvait faire le bien sous l'étiquette républicaine, aussi bien que sous l'étiquette monarchique. C'est cette démonstration même qui exaspérait ses adversaires : ils lui auraient pardonné de mal gouverner parce que la république en eût souffert. M. Thiers préféra gouverner sagement, en bon patriote et en habile homme d'Etat ; on le renversa [1]. »

Ce que M. Zevort loue donc, c'est la ténacité de M. Thiers résistant à la majorité anti-républicaine de l'Assemblée; en quoi il me semble, pour ma part, qu'il voit juste.

I. Melouzay.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique.

(Suite.)

Manuel de gymnastique suédoise à l'usage des écoles primaires, par *C.-H. Liedbeck*. Traduit sur la seconde édition suédoise par M. le Dr *Jentzer* et Mlle *Stina Béronius*. Genève, librairie Stapelmohr. Paris, Delagrave, in-4°.

Lecture des notes dans toutes les clefs (méthode fondée sur la mémoire des yeux), en trois parties, par Mlle *Hortense Parent*. Paris, Henri Thauvin, in-f°.

Deux conférences en Sorbonne sur la pédagogie musicale, par *la même*. Paris, ibid., in-12, 1896.

Statilégie ou *Méthode Lafforienne*, par les Drs *J.* et *L. Bourrousse de Laffore*. Paris, in-8°, 1852.

Lecture graduée, par *A. Boniface*. Paris, J. Renouard, 2 vol. in-8°, 1856.

Histoire naturelle des êtres vivants, par *E. Aubert*. Paris, André fils, 2 vol. in-8° 1895-1896.

---

1. *La France sous le régime du suffrage universel*, p. 142.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

NOMINATION DE M. COUTURIER COMME DIRECTEUR DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE. — Par décret en date du 10 décembre 1896, M. Couturier, inspecteur de l'académie de Paris, a été nommé inspecteur général de l'enseignement primaire, hors cadre, et, par arrêté du 11 décembre, il a été nommé directeur du Musée pédagogique, en remplacement de M. Jules Steeg, qui a été appelé à d'autres fonctions.

REMISE D'UNE MÉDAILLE COMMÉMORATIVE A M. BUISSON, DIRECTEUR HONORAIRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire et les chefs de bureau de la direction de l'enseignement primaire ont remis récemment à M. Buisson une médaille commémorative. Cette médaille est un agrandissement fait par l'éminent graveur Roty, sous la forme d'une plaquette quadrangulaire, de la nouvelle médaille d'argent des instituteurs, dont il est l'auteur; la plaquette porte en exergue, à l'avers, les mots : *A Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire*, et à l'envers : *L'inspection générale, la direction d'enseignement primaire, hommage d'affection et de reconnaissance, 1879-1896.*

M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, avait tenu à se joindre à la délégation. Au nom de tous, M. Jacoulet a pris la parole et a exprimé à M. Buisson les sentiments de gratitude et d'attachement de ceux qui ont eu l'honneur d'être ses collaborateurs.

M. Buisson a remercié, en termes émus, et a rendu hommage au personnel qui lui avait prêté un concours dévoué.

PRIX SPÉCIAUX POUR L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE DÉCERNÉS AUX INSTITUTEURS EN 1896. — Sur les propositions de la Commission spéciale instituée au ministère de l'instruction publique, M. le ministre a décerné pour l'enseignement agricole les récompenses suivantes :

22 rappels de prix.
8 prix consistant en une médaille et une prime de 300 francs.
14 prix consistant en une médaille et une prime de 200 francs.
4 prix consistant en une médaille et une prime de 150 francs.
27 prix consistant en une médaille et une prime de 100 francs.
52 mentions honorables.

En outre 193 médailles ont été décernées, à titre d'encouragement, par M. le ministre de l'agriculture.

RÉCOMPENSES DÉCERNÉES AUX INSTITUTEURS POUR LEUR PROPAGANDE EN FAVEUR DE LA CAISSE NATIONALE DES RETRAITES POUR LA VIEILLESSE. — Des récompenses consistant en une médaille d'argent et 35 médailles de bronze ont été accordées par M. le ministre du commerce à des instituteurs et institutrices pour leur propagande en faveur de la Caisse nationale des retraites pour la vieillesse.

ATTRIBUTION DE RÉCOMPENSES POUR L'ENSEIGNEMENT DES ADULTES EN 1897. — Il sera décerné en 1897 des prix spéciaux aux instituteurs et institutrices publics qui auront donné l'enseignement aux adultes avec le plus de zèle et de succès.

Ces prix consisteront en médailles accompagnées d'une somme variable de 300 et 100 francs.

Le nombre des prix est ainsi établi :

20 médailles de vermeil avec prime de 300 francs.
40 médailles d'argent avec prime de 200 francs.
60 médailles de bronze avec prime de 100 francs.

COURS D'ADULTES. SERVICE DES ENVOIS DE VUES POUR PROJECTIONS AU MUSÉE PÉDAGOGIQUE. — Le *Bulletin administratif* du ministère de l'instruction publique publie l'avis suivant :

» Une note du 21 novembre dernier, insérée au *Bulletin*, annonçait que la Société havraise d'enseignement par l'aspect et la Société nationale de conférences populaires avaient fait don à l'Etat de leurs collections de clichés photographiques pour projections et qu'un service de prêts allait être organisé au Musée pédagogique.

A la suite de cet avis, un nombre considérable de demandes sont parvenues au directeur du Musée, mais jusqu'ici cet établissement ne dispose que du don de la Société nationale de conférences populaires, c'est-à-dire d'un nombre de collections infiniment inférieur au nombre des demandes.

En attendant que le Musée puisse disposer du don complet de la Société havraise et des collections que le ministère s'occupe d'acquérir, une partie seulement des demandes peut recevoir satisfaction. D'ailleurs, il est évident que le Musée pédagogique, même pourvu de toutes les collections qu'il attend, ne pourra prendre l'engagement de fournir tout ce qui lui sera demandé, *surtout pour des dates fixes*. Il importe donc que les promoteurs de conférences ne renoncent point aux efforts nécessaires pour acquérir des collections de vues dont ils puissent disposer à leur gré.

Lorsque les collections annoncées seront parvenues au Musée pédagogique, des instructions plus complètes seront publiées au Bulletin du ministère, sur la marche à suivre pour obtenir des prêts. Pour l'instant, afin de faciliter le service, les organisateurs de conférences sont priés de tenir compte des recommandations ou des renseignements qui suivent :

1° Le Musée pédagogique prête des vues, mais non, comme beaucoup d'auteurs de demandes le croient, des appareils à projections ;

2° Le catalogue général des vues ne pourra être établi que quand le Musée sera en possession des vues qu'il a acquises et qu'il se propose d'acquérir. Seul le catalogue de la Société des conférences populaires peut être communiqué jusqu'à nouvel avis ;

3° La demande de vue doit viser un *seul* envoi et non plusieurs envois successifs ;

4° Si le conférencier laisse le choix entre un certain nombre de vues, il indiquera l'ordre de ses préférences;

5° Si l'auteur de la demande indique la date pour laquelle il désire recevoir les vues et que l'envoi ne puisse lui être fait pour cette date, il en sera avisé. Mais il devra laisser au moins un intervalle de dix jours entre le jour où il envoie sa demande et le jour fixé pour la conférence. Pour éviter toute déconvenue, il fera bien de n'annoncer *qu'après* réception des vues une conférence qu'il ne peut faire qu'avec ces vues;

6° Suivant la règle imposée par la distinction des services, les demandes de vues et les demandes de livres de la bibliothèque circulante devront être faites sur des feuilles distinctes;

7° L'enveloppe contenant une demande de vues devra porter la suscription « Service des projections ».

VŒU DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LA SEINE RELATIF A LA PROTECTION DE L'ENFANCE. — Sur la proposition de M. Puech, le Conseil général de la Seine a adopté un vœu portant que « soit considéré comme moralement abandonné tout enfant qui ne peut rester dans sa famille qu'au péril de sa santé, de sa moralité et de son éducation; que les pouvoirs publics complètent les lois existantes sur la protection des enfants au point de vue de la répression des cruautés, sévices ou abandons dont les enfants peuvent être victimes ».

CONFÉRENCES POUR L'ENSEIGNEMENT DES ADULTES A L'ÉCOLE NORMALE DE VANNES. — Des conférences populaires avec projections lumineuses sont faites chaque semaine à l'école normale de Vannes par les élèves-maîtres. Les textes de ces conférences avec les vues qui les accompagnent sont communiqués ensuite aux instituteurs qui les demandent.

ASSOCIATION POUR LE PERFECTIONNEMENT DE LA JEUNESSE A MARVEJOLS (Lozère). — Cette association, qui vient de se fonder à Marvejols, a pour but l'instruction des adultes au moyen de conférences et de cours publics.

De nombreux conférenciers se proposent de traiter des sujets littéraires ou scientifiques au cours de cet hiver.

La première conférence a été faite par M. l'inspecteur primaire.

ATTRIBUTION DE 50,000 FRANCS A L'ORPHELINAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — La commission du pari mutuel vient d'attribuer une subvention de 50,000 francs à l'orphelinat de l'enseignement primaire.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 24372-12-96. — (Encre Lorilleux).

Librairie Ch. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris

La Lecture en Classe

A L'ÉTUDE ET DANS LA FAMILLE

PARAISSANT TOUS LES SAMEDIS

Sous la direction de M. **Jules STEEG**

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTEUR DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE



CHAQUE SEMESTRE formant un volume de 624 pages

Broché : **3** fr. — Cartonné : **3** fr. **75**

Envoi franco d'un numéro spécimen sur demande.

L'année 1896 forme deux volumes, véritables recueils d[e] pièces choisies, qui répondent au programme officiel pres[crit] pour les **Écoles primaires supérieures.** Ils renferment le[s] chefs-d'œuvre de la littérature contemporaine :

Quatre-vingt-treize, par Victor Hugo; *Madeleine*, par J. Sandeau; *les Tro[is] Corbeaux, le Secret de maître Cornille, Aventures prodigieuses de Tartar[in]*, par A. Daudet; *Dans les Ruines, le Jardin de mon grand-père*, par Ed. Abo[ut]; *les Jeux Olympiques, Une Demoiselle de Paris*, par Émile Souvestre; *Mes pr[i]sons*, de Silvio Pellico; poèmes divers de Lord Byron, *la Légende du Vall[on] endormi*, par Washington Irving; *Une Révolution à Monaco*, par Louis Hach[e]; *le Printemps à Paris*, par Jules Claretie; *les Perses, Agamemnon*, trag[é]d[ies] d'Eschyle; *le Voyage à Dieppe*, comédie par Wafflard et Fulgence; *l'Éc[ole] de la Médisance*, comédie de Sheridan; *Demain*, par Miss Edgeworth, etc. Ces lectures sont entrecoupées de quelques pages choisies de Platon, Malhe[rbe], Florian, Franklin, Viennet, Frédéric Passy, Alfred de Musset, Jean Ai[card], Taine, Channing, etc., qui font de ce recueil un des plus intéressants de [ceux] qui sont publiés à l'usage de la jeunesse.

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 21171-11-96. — (Encre Lorilleux)

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME TRENTIÈME

N° 2. — Février 1897

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXX. N° 2. 15 Février 1897.

REVUE PÉDAGOGIQUE

A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

(Extrait d'un rapport de M. l'inspecteur d'académie de Loir-et-Cher[1]).

L'enseignement de la morale est la partie la plus importante, sans contredit, de la tâche confiée aux instituteurs. Il faut qu'il pénètre toutes les leçons de l'école, sous peine de rester inefficace. Pénétration d'ailleurs ne veut pas dire coïncidence complète et confusion des méthodes. Chaque enseignement, sans demeurer isolé, doit conserver son autonomie. Il ne viendra, par exemple, à l'esprit de personne de choisir les modèles d'écriture de telle façon qu'ils renferment immanquablement un précepte de conduite (la nécessité d'amener successivement et à jour fixe certaines combinaisons de lettres ne le permettrait pas) ; mais il sera toujours possible et obligatoire d'en écarter toute maxime oiseuse, inintelligible ou équivoque, grâce à un examen préalable dont j'ai pu constater qu'on se dispensait trop souvent. De même pour les enseignements qui contiennent le plus d'*humanité*, — l'histoire, la récitation, la composition française, — il sera bon sans doute de les associer *positivement* à celui de la morale; mais, avant tout, il faudra veiller à ce qu'ils ne le contredisent jamais.

Parmi les indications de détail que renferme le rapport de

1. Ce rapport porte la date du 15 septembre 1896.

M. Évellin, il en est une qui mérite de retenir l'attention. M. Évellin e montre très frappé de l'avantage qu'il y aurait à confier à la mémoire des élèves les plus beaux endroits de nos poètes lyriques modernes, et même de les leur faire chanter. Soutenus et en quelque sorte expliqués par une musique expressive, ces chefs-d'œuvre trouveraient un accès plus facile dans les esprits et dans les cœurs, et, en leur communiquant l'émotion du beau, les inclineraient au bien. Ils pourraient être chantés au commencement et à la fin des classes, tenant ainsi la place des anciennes prières confessionnelles. L'idée en elle-même est généreuse. En principe, elle doit être accueillie avec faveur. En fait, l'application n'en sera peut-être pas toujours très aisée. Et d'abord, comment réunir une collection de chefs-d'œuvre qui réalise d'une manière intime et dans un parfait équilibre l'union de la poésie et de la musique? L'accident de la *Marseillaise* est unique. Encore peut-on bien trouver que dans ce chant sublime, dont les paroles et la mélodie ont une origine commune et simultanée, le poème ne vaut guère que par la musique, sans laquelle il ressemble à un corps inanimé. Inversement, les poètes se plaignent en général d'être trahis par le musicien qui les interprète. C'était l'avis de Lamartine. En entendant chanter le *Lac*, il pensait, tout en rendant justice à Niedermeyer, que l'immortelle élégie tournait à la « romance ». Et il ajoutait dans le commentaire des *Méditations* : « J'ai toujours cru que la musique et la poésie se nuisaient en s'associant. Elles sont l'une et l'autre des arts complets : la musique porte en elle son sentiment; les beaux vers portent en eux leur mélodie. » Cette affirmation est sans doute un peu tranchante et paraîtra trop absolue. Les chœurs d'*Athalie* semblent être là pour le prouver. Il y a lieu cependant de considérer que, dans ces chœurs, le poète, prévoyant la musique, a fait en sorte que la substance de sa poésie ne fût pas trop dense et trop serrée, mais pour ainsi dire poreuse et légère et comme perméable au chant. Les beaux vers, qui ont ordinairement leur fin en eux-mêmes et

1. Le rapport de M. Évellin dont il est ici question n'est pas celui que la *Revue pédagogique* a publié dans son numéro du 15 décembre 1896, et qui résumait les vues de MM. les inspecteurs de l'académie de Paris, mais un rapport antérieur, écrit en 1895, où M. Évellin avait soulevé la question de l'emploi du chant comme auxiliaire de l'enseignement de la morale.

qui se suffisent, sont bien éloignés la plupart du temps de posséder cette qualité spéciale, surtout dans notre littérature francaise, fidèle à la tradition latine, qui les frappe comme des médailles ou, suivant l'expression de Montaigne, « les presse au pied nombreux de la poésie ».

Supposons cette difficulté levée, nous en rencontrerions une autre dont l'importance ne peut être complètement appréciée que par ceux qui ont fréquenté les écoles primaires de la province et notamment les écoles rurales, — de beaucoup les plus nombreuses en Loir-et-Cher. Nos enfants ne sont guère en état de comprendre et de goûter les chefs-d'œuvre lyriques de nos poètes. Je crois que d'habitude à leur âge (de sept à douze ans) la poésie narrative convient mieux. Celle qui exprime des sentiments personnels leur est beaucoup moins accessible. Elle est d'autant moins accessible à un enfant français que ses chefs-d'œuvre, — ceux de notre siècle, particulièrement visés par M. Évellin, — même lorsque le sujet réduit à sa plus simple expression révèle en dernière analyse quelque lieu commun éternel, se ressentent dans le détail de l'époque de civilisation tardive à laquelle ils ont été composés, et témoignent à chaque ligne du souci de renouveler l'ancien fonds par des raffinements — parfois involontaires — de sentiment et de forme. Cette difficulté est aggravée dans nos écoles rurales par l'insuffisance du vocabulaire enfantin. Dans une page de Lamartine ou de Victor Hugo, — je parle toujours de celles qui ont un caractère lyrique et personnel, — presque tous les mots, nouveaux ou pris dans une acception nouvelle, auraient besoin d'une longue et lumineuse explication. Or, il est permis de se demander si, dans la plupart des cas, le maître est capable de la donner et l'écolier de la recevoir. Je ne puis m'empêcher d'en douter après expérience faite.

Il vaudrait mieux, je crois, pour entrer dans les vues de M. Évellin, — qui sont aussi les miennes, — chercher dans un recueil comme celui de M. Bouchor. Ici la musique préexiste. Elle est d'un caractère simple, populaire et en même temps exquise, ayant été composée par le peuple naïf d'autrefois. Elle a, en outre, un caractère national, et représente, par un choix varié, le génie de nos différentes provinces. Il est vrai que les paroles originales n'ayant pu être conservées à cause de leur incorrection ou de leur

gauloiserie, M. Bouchor à dû, à son grand regret parfois, y substituer un texte dont il est l'auteur. Vous savez avec quelle conscience et quel talent il s'est acquitté de cette tâche si délicate. *A priori*, je l'aurais crue impossible et la tentative m'aurait semblé presque indiscrète; mais j'ai dû me rendre à l'évidence. J'ai été témoin du plaisir et de l'émotion avec laquelle nos maîtres écoutaient ces chansons pleines de franches gaîtés et de nobles conseils. Cette voix leur parlait malgré tout un langage plus intelligible que celle de nos grands lyriques. Ils sauront, je l'espère, le faire entendre à leur tour à leurs écoliers qui, nés dans le même milieu, ont, en germe du moins, les mêmes aptitudes et sont capables des mêmes sympathies.

Tout se tient dans une école bien ordonnée, et tous les enseignements, tous les exercices — les jeux même — collaborent. C'est « l'esprit de continuité » dont parle M. Évellin. L'esprit de suite n'est pas moins nécessaire. Nos maîtres se plaignent assez souvent que, dans les quinze dernières années, mainte question vitale, portée brusquement à l'ordre du jour par une circulaire ministérielle, ait paru tout aussi brusquement abandonnée après une période plus ou moins longue d'efforts pénibles qui ne devaient pas avoir de lendemain. Ils se trompent sans doute. En portant leur attention sur d'autres points, on n'entendait pas les distraire de l'œuvre commencée. Il n'en est pas moins fâcheux qu'ils l'aient cru. Aussi suis-je bien résolu, pour mon compte, à ne jamais leur laisser perdre de vue un seul instant l'importance de cet enseignement de la morale qui, dans ces derniers temps, a donné lieu à un mouvement d'opinion si prononcé. Et puisque dès le premier jour j'ai tâché de les aider de mes conseils relativement à la leçon proprement dite, je ne cesserai pas de les compléter et de les préciser de plus en plus jusqu'à ce que j'aie pu m'assurer qu'on les a suivis et qu'ils ont donnés les résultats attendus.

On se tromperait en croyant que c'est là une tâche déjà à moitié remplie, et que, sur ce terrain circonscrit, nous ne pouvons plus guère prétendre qu'à des améliorations de détail. Ici encore, il serait utile que l'expérience quotidienne de l'humble réalité vînt tempérer certains optimismes. J'aurais voulu, pour mon compte, pouvoir, au cours de l'année qui vient de s'écouler, assister deux fois par semaine aux leçons de morale, tantôt dans une école,

tantôt dans une autre, de façon à en parcourir la série entière, d'un bout à l'autre du programme. En même temps, j'aurais noté aussi exactement que possible le plan de chaque leçon, les interrogations, les réponses et la physionomie de l'enseignement du maître. L'ensemble de ces notes, si j'avais su les prendre, aurait sans doute constitué un document d'une valeur authentique. Le temps m'a manqué pour accomplir ce projet. Je me suis arrangé du moins pour que toutes mes inspections, dans les écoles du département de Loir-et-Cher, portassent en partie sur l'enseignement de la morale, l'examen des cahiers et les interrogations me servant de prétexte ou de point de départ pour remonter à la dernière leçon, pour voir quelles traces elle avait laissées dans l'esprit des élèves et ce que le maître lui-même en avait retenu. Il m'est arrivé naturellement de constater des résultats et des mérites bien inégaux. Trop souvent l'instituteur n'avait pas fait de leçon proprement dite, il avait seulement redit par cœur — avec des confusions, des omissions, des contradictions, amplifiant ici, là retranchant sans trop savoir pourquoi — son manuel favori. On a tour à tour proscrit et réhabilité le manuel. Le maître doit être le livre vivant, disait-on volontiers hier. Aujourd'hui on se ravise, et l'on revient à la formule en effet plus raisonnable d'une circulaire de M. Jules Ferry : « Servez-vous du livre sans vous y asservir ». Excellent conseil, mais d'une application fort difficile. M. l'inspecteur général Jacoulet, lors de son inspection, il y a deux ans, l'a un peu modifié à notre usage et très heureusement à coup sûr — en théorie. L'essentiel, disait-il, est que chaque leçon soit préparée. Que l'instituteur prenne son bien où il le trouve, dans plusieurs manuels au besoin dont il extraira son modeste cours. Et pour que ce travail préalable eût une sanction, M. Jacoulet a formellement prescrit la rédaction d'un résumé « en cinq ou six lignes », que chaque maître serait tenu de dicter à ses élèves. J'ai lu ces résumés, car les instructions données ont été — nous y avons veillé — ponctuellement suivies. Hélas! nous avons été obligés de reconnaître que la plupart de nos instituteurs, incapables, avec la meilleure volonté, de rien tirer de leur propre fonds en ces matières, se bornent à copier le résumé des manuels ou à coudre ensemble maladroitement des phrases empruntées qui se suivent à peine.

En quoi consiste au juste la difficulté pour un maître laborieux, d'intelligence et de culture primaire moyenne, qui, se levant le matin, se met à préparer consciencieusement sa leçon de morale? Elle tient surtout, j'en suis convaincu, à ce qu'il en sent l'extrême importance. Il a de la peine à croire qu'il puisse aborder familièrement, en toute simplicité de cœur, une matière si relevée. Il se défie de son savoir incomplet, de son « élocution » pleine de gaucherie. Et voilà cet homme trop modeste conduit par son humilité même à se guinder aux abstractions, à s'imposer un ton de prédicateur, ennuyeux et morose.

En vain j'ai tâché de réagir en disant ce qu'il fallait faire et ce qu'il fallait éviter. J'ai eu beau tracer le plan d'une leçon modèle qui commencerait par un récit de nature à frapper l'imagination de l'enfant et à toucher son cœur, qui se continuerait par des interrogations sériées permettant de l'aider à découvrir les deux ou trois idées principales relatives au sujet, à concevoir les deux ou trois sentiments profonds et simples qui s'y rapportent, et qui se terminerait par un résumé oral sans prétention. J'ai dit tout cela, je me suis efforcé de le rendre plus clair par des exemples, et l'enseignement moyen de la morale dans notre département n'en a pas été sensiblement modifié. Si j'ai été utile, je n'ai dû l'être qu'à des instituteurs isolés, à ceux qui peut-être avaient le moins besoin de secours.

Cette année, un nouvel essai a été tenté. M. Jacoulet, lors de sa dernière visite, nous avait invités, suivant un programme élaboré par le Comité des inspecteurs généraux et applicable à tous les départements, à faire porter le travail de nos maîtres pour les prochaines conférences pédagogiques sur deux sujets connexes dont il nous donnait le cadre. Les instituteurs devaient nous remettre : 1° le plan d'une leçon de morale; 2° la bibliographie de cette leçon. Il espérait qu'entre tous leurs travaux examinés et triés successivement par deux commissions, l'une cantonale, l'autre départementale, il serait possible d'en distinguer un certain nombre qui, mis bout à bout, couvriraient l'ensemble du cours et offriraient au personnel une suite d'exemples — sinon de modèles — capables de le guider dans une certaine mesure, et dans tous les cas de nature à exciter son émulation.

Nous avons procédé comme il le désirait. Des instructions ont

été envoyées à nos maîtres, par la voie du *Bulletin départemental*, pour que, chacun d'eux travaillant sur un plan identique, au moins dans ses grandes lignes, la comparaison de leurs travaux fût possible et pût dégager des résultats intéressants. Les commissions ont rempli leur tâche en conscience. M. le directeur de l'école normale, choisi comme rapporteur, a exposé leurs conclusions dans un mémoire clair et instructif. Comment cette longue et laborieuse enquête a-t-elle abouti? Nous a-t-elle mis à même d'apporter au personnel, en conférence pédagogique, une sorte de programme détaillé du cours de morale rédigé par l'élite des instituteurs et une bibliographie des ouvrages à consulter, des lectures à faire en classe, comme le souhaitait M. Jacoulet? — Je ne puis pas dire que nous ayons obtenu finalement un pareil résultat, et à parler franchement, nous n'y comptions guère. Je ne connais pas de manuel de morale à l'usage des écoles primaires qui me satisfasse de tout point, et cependant il en est dont les auteurs sont des hommes de premier mérite. Était-il vraisemblable que sur nos six cents instituteurs, il s'en trouvât une soixantaine dont chacun fût capable de rédiger un chapitre d'une sorte de manuel abrégé à l'usage du département de Loir-et-Cher? Le défaut d'étendue et de variété de leurs lectures, et une absence de sens critique qu'on ne peut songer à leur reprocher, puisque ce sens suppose des études supérieures dont le bénéfice leur a été refusé, leur interdisaient également l'espoir de rédiger avec succès la très intéressante, mais très difficile bibliographie spéciale qui leur était demandée. Mais aussi n'était-ce pas trop exiger d'eux? Était-il bien prudent de transformer en guides ceux qui doivent être conduits? L'armée athénienne, jusqu'à la veille de Marathon, était commandée à tour de rôle par chacun des dix généraux; mais quand il s'agit de livrer bataille, on s'arrangea de manière à attendre le jour où le commandement appartiendrait à Miltiade. J'ai pensé qu'il ne serait pas raisonnable de confier la direction de notre enseignement à une sorte de syndicat; j'ai craint pour lui une fâcheuse ressemblance avec la cour du roi Pétaud, et tout en accordant à la bonne volonté unanime, aux mérites partiels que j'avais constatés, des éloges sincères, parce qu'ils étaient relatifs, je me suis réservé le soin de conclure et de diriger.

En somme, le travail de nos six cents instituteurs n'avait pas été

inutile. C'était une sorte de contre-épreuve établissant définitivement pour moi l'inefficacité d'une pédagogie exclusivement théorique. J'ai cru que je n'arriverais pas à grand'chose en persévérant dans la voie des conseils généraux, ou même en me contentant de descendre d'un degré vers la pratique et de dire comment il fallait s'y prendre pour faire telle ou telle leçon particulière. J'ai cru que, si je voulais être compris et suivi, je devais faire moi-même cette leçon en conférence pédagogique. J'en ai fait deux, l'une sur la *mère*, l'autre sur l'*ami*. J'ai supposé que j'étais devant un auditoire puéril. J'ai raconté l'histoire du Lion de Florence et celle de Damon et Pythias. Je leur ai donné autant qu'il était en moi cette couleur violente et naïve qui plaît à l'enfance. Il m'a semblé que nos maîtres en étaient touchés. Mon récit terminé, j'ai développé la série de mes interrogations, non pas en l'air, mais de souvenir, car ces deux leçons je les avais *essayées* précédemment dans des écoles de village, au cours de mes inspections. Chemin faisant, je commentais d'ailleurs ma *pratique*, j'en donnais les raisons; je faisais remarquer notamment la simplicité voulue de mon vocabulaire, et qu'étant censé parler devant des enfants de sept à treize ans, j'évitais de parti pris des termes tant soit peu rares; que, par exemple, je ne disais pas: « Denys le *tyran* accorde un *sursis* à Pythias », mais : « Le méchant roi Denys consent à ne pas faire mourir tout de suite Pythias ». Je me suis appliqué surtout à marquer fortement la série de mes questions, et comment elles s'engendraient et comment elles amenaient forcément certaines réponses. Exemple: Après avoir conté l'histoire du Lion de Florence, je demande à l'écolier si sa mère a fait pour lui ce que la mère florentine a fait pour son enfant. J'escompte d'avance sa réponse. Elle est négative (je le sais par expérience). Elle est négative, mais je poursuis. Je lui demande si sa mère n'a pas travaillé pour lui, veillant, se tuant de travail parfois, ou peut-être disputant sa vie à quelque maladie contagieuse (ici comparaison toute naturelle avec le lion), et, de fil en aiguille, je l'amène à reconnaître, *à dire* le premier qu'une mère donne toujours sa vie pour son enfant, d'un seul coup ou en détail. Une autre fois, un peu plus tard, ayant rappelé qu'il y a des enfants dénaturés, qui ont insulté leur mère, qui sont allés jusqu'à la frapper, j'ai posé cette question : Si un jour l'enfant de cette mère de Florence avait été

assez ingrat pour agir de la sorte, qu'aurait-on dû penser de lui? qui aurait mieux valu alors, de lui ou du lion qui l'épargna? J'ai le droit d'espérer qu'on me répondra : Le lion, et je conclurai en disant : Oui. On appelle parfois les lions des *monstres*, mais cet enfant-là serait le véritable monstre.

Mais je m'aperçois que je m'étends au delà de toute mesure. Je m'arrête. Il suffit que j'aie indiqué, avec toute la précision dont je suis capable, le sens et la méthode de ma leçon. Ce que je ne puis reproduire, c'est l'accent — familier, ému quand il le fallait — que j'ai *essayé* de prendre. J'ai terminé chacune de mes leçons par un résumé très simple auquel j'ai donné la forme d'une exhortation et d'un « ferme propos » : « J'aime ma mère parce que... ; je lui montrerai mon amour en... ; plus tard, lorsqu'elle sera vieille et incapable de travailler, je... » Je crois avoir été écouté. Je crois que dans nos seize conférences, où j'ai suivi la même méthode, mes auditeurs ont été contents. J'en ai recueilli des témoignages qui me paraissent sincères. On semblait disposé à emboîter le pas. Je verrai l'an prochain si j'ai été véritablement utile.

Pendant les mêmes conférences, nous nous sommes occupés aussi de l'enseignement moral des adultes. Je suis profondément persuadé de cette vérité que, dans le programme de nos cours d'adultes, il faut faire une très large part à l'utilité pratique et à la morale. Il est certain que depuis sa sortie de l'école, c'est-à-dire depuis l'âge de douze ans (en moyenne), jusqu'à son entrée à la caserne, l'enfant du futur ouvrier et celui du paysan peuvent être considérés d'une manière générale comme des enfants « moralement abandonnés », ce qui, dans l'espèce, signifie abandonnés au point de vue de l'éducation morale. En a-t-il toujours été ainsi? La famille autrefois était-elle plus solidement constituée, au moins dans l'élite populaire? Les tableaux de Greuze, commentés par Diderot, et tant de sentimentales descriptions, auxquelles le dix-huitième siècle s'est complu, de la vertueuse simplicité des mœurs de l'artisan et du cultivateur aisés, étaient-ils dans quelque mesure conformes à la vie réelle? La dissipation, la grossièreté se sont-elles aggravées? Il semble bien, du moins, que la facilité des voyages, le service militaire, la presse et le livre obscène, multiplient les contagions possibles. Et, d'un autre côté, le prêtre — si jamais en France,

dans le milieu ouvrier ou rural, il a représenté véritablement une force morale — a complètement perdu l'oreille du peuple. On ne le tolère que s'il se tait, c'est-à-dire s'il se borne à enseigner la lettre du dogme, rigoureusement parqué dans le catéchisme. Il serait cependant bien nécessaire qu'il y eût dans chaque village un homme destiné par ses fonctions et autorisé par son caractère à prêcher la bonne parole, à commenter à l'usage de la jeunesse adulte — à défaut de l'Évangile devenu suspect — une sorte de décalogue des bonnes gens. Ce souhait risque de paraître bien modeste. Tel moderne idéaliste, néo-chrétien ou philosophe, le trouvera même fort plat. Il semblera, au contraire, plutôt ambitieux à qui voit de près l'humble réalité.

Le ministère nous a envoyé à la fin de l'année scolaire un volume des plus intéressants, qui renferme une série d'articles et de monographies relatifs à l'enseignement des adultes en Angleterre. Je ne me souviens pas qu'il y soit beaucoup question de la morale; mais que nos voisins, à cet égard, sont plus favorisés que nous! J'avais l'occasion d'en parler pendant les dernières vacances avec une dame écossaise, sérieuse et intelligente : « Je sais, lui disais-je, que la lecture attentive, acharnée, de la Bible en pays protestant est toute une éducation pour l'homme du peuple. — Oui, me répondit-elle, mais il faut tenir compte aussi de la prédication. Tous les dimanches, il va deux fois au temple, et on lui parle deux fois, non pas seulement de religion, comme vous pourriez le croire, ni de morale proprement dite, mais aussi, à l'occasion, d'art et de littérature à un point de vue moral. Vous ne sauriez croire, ajoutait-elle, combien d'idées, de connaissances et de sentiments élevés ces conférences, auxquelles il est obligatoire d'assister, répandent dans tout le peuple. » Je le croyais sans peine, et je souhaitais mentalement que l'instituteur, chez nous, par sa culture intellectuelle et morale, fût capable de prendre cette place si malheureusement vacante. Puis, m'arrêtant sur cette pensée, je faisais réflexion qu'en le supposant assez instruit et d'âme assez généreuse pour entreprendre cette tâche, deux choses essentielles lui feraient encore défaut : les loisirs et l'autorité morale. Le pauvre homme, maître d'école, secrétaire de mairie, parfois chef de musique, afficheur ou tambour, que sais-je? a si peu de temps à lui! Mais j'ai déjà fait entendre ces doléances ailleurs, je ne veux pas

y revenir. Parlons de l'autorité. Ah! c'est surtout l'autorité qui lui manque! Nous le convions à parler à l'adulte de ses devoirs. C'est bien; mais qui ne sent que s'il en parle d'une façon générale, abstraite, sans application immédiate, présente et locale, il ne fera rien qui vaille. Je lisais dernièrement un roman paru il y a deux ou trois ans en Angleterre, dont le succès a été et reste très grand, *The little minister*, de Barrie. Le « petit ministre » qui est le héros de l'auteur est un presbytérien. Son troupeau, fermement, opiniâtrement attaché à l'antique foi (*auld lichts* en dialecte écossais, « vieilles lumières »), se compose d'ouvriers, de tisserands en grande partie, gens durs, contentieux, à la fois religieux et positifs, sachant parfaitement, suivant une expression proverbiale anglaise, « de quel côté la tartine est beurrée », mais ayant avec cela le goût de la discussion théologique, fanatiques amoureux de la vérité, sectaires respectueux de l'indidualité d'autrui, et, pour tout dire en un mot, des hommes de bonne foi. Il y a d'ailleurs parmi eux des natures violentes, colériques, et des ivrognes, des débauchés peut-être (Barrie, respectant son public, glisse sur ce côté-là). Il s'y trouve jusqu'à des sceptiques. Qu'une grève éclate, et tous ces éléments fermenteront. Si le « petit ministre » intervient pour donner des conseils pacifiques, il trouvera en face de lui des révoltés. On l'insultera, on ira jusqu'à la voie de fait, mais on l'écoutera néanmoins. L'émeutier protestant conserve au fond le respect de la loi et de la foi, qui ne sera jamais aboli chez lui qu'extérieurement, pour ainsi dire. Il reconnaît à *quelqu'un* le droit de le catéchiser à ses risques et périls. Ailleurs — chez nous — ce droit n'est reconnu à personne, et qui veut le prendre rencontre un scepticisme gouailleur infirmant d'avance tous ses efforts.

Il faudrait que, dans une commune de fraudeurs (comme j'en connais dans tel département frontière), l'instituteur, parlant à des fraudeurs, pût déconseiller et flétrir la fraude; que dans un village d'ivrognes, en Normandie, il pût dire son fait à l'ivrognerie et aux ivrognes; et que lorsque des réservistes mariés revenant de leurs vingt-huit jours (j'ai vu cela) racontent, colportent le récit de leurs débauches autour de la caserne, il eût le droit et qu'on lui reconnût le devoir d'intervenir, de réclamer le respect dû à l'enfance. Il faudrait que partout il pût déplorer la corruption des

mœurs électorales, servilité, vénalité et mensonge, et que même, sur la question brûlante entre toutes des rapports de la religion et de la morale, le silence, sous prétexte de neutralité, ne lui fût pas expressément commandé. Tout cela, qui serait nécessaire, est malheureusement impossible. « Un homme, né chrétien et Français, disait La Bruyère, se trouve contraint dans la satire. Les grands sujets lui sont défendus. » La liberté de l'enseignement moral, d'un enseignement moral vivant, humain, particulier, concret, — le seul efficace, — ne rencontre pas moins d'obstacles à notre époque dans l'humble sphère du village et de la démocratie ouvrière ou rustique. Personne n'a le droit de parler au peuple familièrement, honnêtement, rudement quand il le faut, et à cœur ouvert.

R. PÉRIÉ,
Inspecteur d'académie à Blois.

L'ÉGLISE ET LA FRANCE MODERNE

L'Église et la France moderne, par le Père *Vincent Maumus*, dominicain. Paris, Lecoffre, 1897, in-18 jésus, 294 pages.

Un mérite que l'on ne saurait contester au livre dont on vient de lire le titre, c'est d'être intéressant. Il intéresse par ce qu'il dit, plus encore par la manière de le dire. Au vrai, c'est l'accent du livre qui frappe et qui inspire : on peut faire toute sorte de réserves sur la doctrine, on ne peut résister à un mouvement de sympathie.

L'avant-propos nous met, avec une parfaite franchise, au courant des intentions de l'auteur :

« Ces pages ont été écrites pour prouver la sagesse et l'opportunité de cette parole de Léon XIII : « L'Église suit avec une » vigilance pleine d'amour la marche de l'humanité, et ne refuse » pas, comme le prétendent ses détracteurs, de s'accommoder » dans la mesure du possible aux besoins raisonnables des temps. »

Le Père Maumus a entrepris de développer, non sans originalité, cette pensée du Souverain Pontife. Il la commente à sa façon, qui est une façon toute personnelle. « L'Église, dit-il, a parlé aux Juifs et aux Gentils, aux Grecs et aux Barbares : ne saurait-elle plus aujourd'hui le langage qu'il faut tenir à la France moderne éprise d'égalité, de tolérance et de liberté? L'Église n'est pas un tombeau où les gloires du passé dorment leur dernier sommeil; elle est la maison du Père qui est au ciel, assez large pour que le présent et l'avenir s'y meuvent à l'aise. »

L'image est belle, le mouvement généreux, et la proposition trop engageante pour que l'on ne s'empresse pas d'y prêter l'oreille. Mais le livre tient-il les promesses de l'avant-propos ?

Ce volume se compose de trois morceaux d'inégale importance que réunit un lien assez lâche.

La première partie, la plus étendue comme la plus étudiée (chapitres I à V), est l'histoire de la crise de 1830 et du journal

l'*Avenir*, ce journal éphémère et immortel, qui a traversé comme un météore éblouissant notre monde politique et religieux.

Le Père Maumus se complaît à faire revivre ces treize mois de lutte ardente; il relit fiévreusement ces pages enflammées où Lamennais mettait son génie et Montalembert son ardeur chevaleresque, il nous rend la sensation oubliée de ces batailles d'antan, il nous submerge sous ce débordement d'éloquence et de sophisme romantique où une ferveur digne du moyen âge se mêle à des aspirations sociales qui font pressentir tout 1848, y compris, hélas! les journées de Juin.

Pourquoi l'auteur a-t-il jugé nécessaire de nous faire à nouveau parcourir ces feuillets jaunis et remuer cette cendre éteinte? C'est qu'il voit commencer à cette date « la tentative de réconciliation entre la France moderne et l'Église », et, pour préciser plus encore: « C'est, dit-il, que la situation est aujourd'hui la même qu'au lendemain de la révolution de Juillet; l'attitude prise alors par les catholiques militants est, je crois, celle qui convient le mieux aux apologistes de notre temps. »

Cette franche déclaration ne peut que doubler l'intérêt des longs et beaux extraits que le Père Maumus fait passer sous nos yeux. Mais elle nous oblige en même temps à serrer avec lui d'un peu plus près l'examen des pièces. La thèse de l'auteur est en substance que « le but des rédacteurs de l'*Avenir* était la réconciliation de la religion et de la liberté ». Nous n'en disconvenons pas; nous ajouterions même volontiers, comme l'a indiqué M. Spuller dans sa belle étude sur Lamennais, que sur plus d'un point elle a vu singulièrement juste et longtemps d'avance, cette pléiade de jeunes gens catholiques de cœur, mais pleins, malgré eux peut-être, de l'esprit de 1789 et de 1830. Il ne nous est pas permis d'oublier qu'ils ont osé proposer le rétablissement du suffrage universel, soutenir la souveraineté du peuple, battre en brèche le système du cens et l'hérédité de la pairie, réclamer toutes les libertés civiles et politiques contenues ou supposées par la Charte et la Déclaration des droits de l'homme, proclamer enfin, comme la seule solution d'un conflit tant de fois séculaire, la séparation définitive de l'Église et de l'État.

Mais, cet hommage rendu à un groupe d'hommes qui s'est conquis en si peu de temps une place glorieuse, revenons de

sang-froid à l'examen des analogies ou des conclusions que notre auteur veut tirer de ce moment unique de notre histoire. Il cite d'admirables pages de Lamennais, de Lacordaire, de Montalembert sur la liberté en général, sur la liberté religieuse en particulier, et aussi sur la liberté de l'enseignement; et, à plus de soixante ans de distance, on les relit, malgré soi, avec le même frémissement que si elles dataient d'hier. Mais essayons de préciser les propositions dans lesquelles se condense en somme la doctrine de ces cinq premiers chapitres.

Prenons d'abord la question de la liberté de conscience, ou, comme l'appelle l'auteur, qui nous semble à tort préférer un terme plus timide, de la tolérance. Le Père Maumus, sans doute, ne blâme pas l'*Avenir* d'avoir écrit : « Catholiques, entendez-le bien, si vous voulez la liberté pour vous, il vous faut la vouloir pour tous les hommes et sous tous les cieux », ou encore : « Pour faire valoir nos droits, il faut réclamer les droits du schisme, les droits de la philosophie », ou encore: « Nous voulons la *licence* de la presse afin que les catholiques puissent jouir de sa liberté », ou encore : « Nul ne doit compte de sa foi au pouvoir humain; la maxime contraire a évoqué des enfers les ducs d'Albe et les Henri VIII. » Mais quel n'est pas notre regret (que le respectable dominicain nous en pardonne l'aveu) quand, tout chauds encore du contact avec ces pages vibrantes, il nous replonge par un *distinguo* sans doute théologique dans un tout autre monde. « Quand l'*Avenir*, dit-il, réclamait ainsi la liberté absolue, soutenait-il la *thèse* ou l'*hypothèse?* Il y a un abîme entre la thèse et l'hypothèse. » Cet abîme, l'auteur nous le montre non pas une fois, mais à maintes reprises dans toutes les parties de son livre (pages 75, 122, 131, 137, 277, etc.).

Pour autant que nous comprenons la distinction, voici sa doctrine :

Au point de vue de la *thèse*, c'est-à-dire sans doute au point de vue de la vérité absolue, « je ne puis admettre une égalité de droits entre le catholicisme, le judaïsme, et le protestantisme : ce serait une apostasie ».

Au point de vue de l'*hypothèse*, on peut « admettre sans difficulté la liberté de conscience, des cultes et de la presse comme un fait nécessaire en raison de certaines circonstances, c'est-à-

dire que sous l'empire de ces mêmes circonstances, *et sans renier les principes*, on peut *concéder* aux dissidents la liberté civile de leur loi et de leur culte ».

Ainsi, c'est là que nous en sommes en 1897, c'est là que va le libéralisme catholique sous la plume d'un des hommes que tourmente le noble souci de « réconcilier l'Église avec le monde moderne » !

Une autre question, beaucoup moins simple, posée par le Père Maumus avec la même loyauté, nous semble être résolue non plus par un *distinguo* inquiétant, mais par une inquiétante équivoque. C'est celle du gallicanisme. On sait les déclarations fulminantes de l'*Avenir* sur ce point, à une époque où l'*Ami de la Religion* et la *Gazette de France* (ô changement des âges!) étaient les champions du gallicanisme : « Quant aux opinions gallicanes, nous les repoussons avec dégoût, parce que, opposées à la tradition, réprouvées par l'autorité la plus haute qui existe parmi les chrétiens, elles consacrent l'anarchie dans la société spirituelle et le despotisme dans la société politique. » On comprend cette vigueur de haine contre le régime concordataire dans la bouche des hommes de l'*Avenir*, qui concluaient avec une sorte d'exaltation mi-politique, mi-religieuse, à la séparation de l'Église et de l'État. C'était la séparation volontaire que prêchaient non pas seulement Lamennais, mais surtout Lacordaire. « On nous dit que nous n'aurons plus ni un palais épiscopal, ni un séminaire, ni une église, que notre clergé n'étant plus payé sera réduit au rang du prolétaire. Eh bien, oui, vous serez comme le prolétaire, avec Dieu de plus pour patrimoine, avec l'espérance qui ne trompe pas, avec des millions d'âmes qui vous aiment. Votre maître n'en avait pas tant, et il a vécu. Ne pouvez-vous conquérir une seconde fois le monde? Et si vous ne le pouvez pas, pourquoi voulez-vous que le monde entretienne à grands frais une ombre décédée? »

A qui parle ainsi il est permis de conspuer le gallicanisme et de répondre à l'État : « *Pecunia tua tecum sit.* » Mais l'Église n'a pas approuvé cet excès de zèle apostolique. Le Père Maumus ne songe nullement à trancher le lien qui attache l'Église à l'État. Et, dès lors, on s'étonne des paroles extrêmement dures qu'il adresse au gallicanisme d'autrefois et au peu qui en reste aujourd'hui.

Revendiquer, comme il le fait, en s'appropriant les plus beaux élans de Lamennais, la liberté absolue ou plutôt l'absolue autonomie, tout en prétendant garder intégralement les avantages d'une situation officielle, d'un budget et d'une autorité légalement constituée, n'est-ce pas trop demander?

La seconde partie de l'ouvrage (chapitres VI à IX) nous fait passer d'un bond de 1831 à 1892, de la condamnation officielle de l'*Avenir* par l'Église à la résurrection de la même doctrine ou d'une doctrine très analogue dans l'Encyclique de Léon XIII. Nous ne saurions suivre l'auteur dans l'exposé et dans la discussion des principes qui, suivant lui, pourraient être et devraient être à la fois ceux de l'Église et ceux de la République. Il insiste — peut-être plus que de raison, mais c'était évidemment son droit et la logique de son système l'y conduisait — sur la portée qu'il convient d'assigner à la politique de « l'esprit nouveau » de M. Spuller.

Il esquisse, çà et là, plutôt qu'il ne la définit et ne l'expose d'une manière suivie, sa politique à lui-même, ou du moins ses vues d'avenir pour le jour où « la démocratie, baptisée par l'Église, reconnaîtra la Mère qui l'a enfantée en donnant au monde le dogme de la fraternité humaine ». Ce dernier mot nous introduit en quelque sorte au cœur de cette seconde partie : *Les principes de 1789, la souveraineté nationale, l'égalité, la liberté civile et le droit de propriété*. Après nous avoir parlé des droits de l'Église et de ses bienfaits, l'auteur se tourne, dirait-on, vers l'autre groupe d'hommes qu'il se propose de convaincre, et à ceux-là il essaie de montrer ce qu'il y a de chrétien, et dès lors de légitime, dans l'œuvre de la Révolution. Il les oblige à relire, article par article, la *Déclaration des droits de l'homme*, et à y découvrir sur plusieurs points le reflet de la pensée chrétienne. Pour rendre sa démonstration plus éclatante, il reprend quelques-uns des thèmes soutenus aux derniers États-généraux avant la Révolution, ceux de 1614 ; il cite quelques fragments des discours de la noblesse, celui par exemple où elle proteste devant le roi contre l'audace de l'orateur du tiers : ne s'était-il pas permis de comparer la France à une mère qui a trois fils : le clergé est l'aîné, la noblesse le puîné, le tiers état le cadet. « Nous ne voulons pas que des fils de cordonniers et de savetiers nous appellent frères : il y a de nous à eux autant de différence comme entre le maître et le valet. » Qui était le plus

près de l'Évangile, demande le Père Maumus, les nobles de 1614 ou les hommes du serment du Jeu de Paume et de la nuit du 4 août?

Il n'est pas moins explicite sur la souveraineté nationale. Il a même des pages piquantes et toute une suite de raisonnements dont nous lui laissons le mérite pour établir que « la doctrine de la souveraineté nationale est l'ancien droit public français ». Il en trouve l'énoncé officiel dans les États-généraux de 1483, et, pour un peu, il la ferait remonter à Louis le Débonnaire. Ce sont ces affreux gallicans qui ont tout perverti. Ils ont fait décréter, en 1614 notamment, que le pouvoir civil (ou royal) venait immédiatement de Dieu, d'où la conséquence du droit divin, tandis que, d'après saint Thomas, c'est dans la nation et non dans le roi que réside la souveraineté. Aussi approuve-t-il la Constituante d'être revenue (sans le savoir, croyons-nous) à la doctrine de saint Thomas en décidant que « la loi est l'expression de la volonté générale » et que « tous les citoyens ont le droit de concourir personnellement ou par leurs représentants à sa formation ». Passant aux autres articles :

« Je ne me dissimule — dit le Père Maumus — ni les erreurs ni les fautes de la Constituante ; cependant, nous devons tous lui être reconnaissants d'avoir proclamé et fait triompher enfin le principe si juste, si éminemment chrétien de l'égalité devant la loi. C'est le couronnement de ce long travail d'émancipation dont l'Eglise a semé les germes, c'est la reconnaissance légale, publique, éclatante du dogme de la fraternité que l'Evangile a révélé au monde, c'est l'œuvre impérissable de 89.

Que l'on médise tant que l'on voudra de cette date célèbre, que l'on sourie des illusions plus tard si cruellement déçues de ces hommes qui avaient rêvé une rénovation sociale... toujours est-il qu'ils nous ont donné l'inestimable bienfait de l'égalité... Est-ce à dire que depuis la *Déclaration*, le peuple n'ait plus rien à désirer et que 89 a inauguré pour lui l'ère de la félicité? Il serait puéril de le prétendre, comme il serait injuste et faux de soutenir que 89 n'a rien fait pour lui. On dit que les abus supprimés ont été remplacés par d'autres. Il y a cette différence que les abus dont nous souffrons aujourd'hui sont le fait des hommes, ils ne sont pas consacrés par d'immuables institutions... »

Effleurant ensuite la question sociale, le dominicain s'étonne

de voir aujourd'hui rapprocher dans la désignation de *socialiste chrétien* deux termes qui s'excluent : un chrétien ne peut pas plus être socialiste qu'un socialiste être chrétien. Il n'en prêche pas moins ce qui, au fond, est la raison d'être du prétendu « socialisme chrétien »; il rappelle au patron « que l'ouvrier est un frère et non une machine que l'on chauffe à toute vapeur au risque de la briser », et il rappelle à l'ouvrier le *non concupisces*, en lui recommandant, tout au moins, « la mesure dans ses revendications légitimes ».

Le Père Maumus termine ainsi cet intéressant chapitre :

« Telle est dans son esprit et dans ses grandes lignes la célèbre *Déclaration des droits de l'homme.* Elle a été le point de départ d'une société nouvelle. Elle est une des dates qui ne s'effacent plus de la mémoire des générations. Elle est cette puissance dont le Père Lacordaire a dit : « Après avoir été la contemporaine de nos pères, elle est » déjà la contemporaine de notre postérité; ses lois régissent depuis » soixante ans tous nos rapports sociaux. Elle abaisse et élève nos » princes. Maudite ou adorée, elle inspire ceux-là même qui se » croient ses ennemis, et tout le monde soutient son trône, jusqu'à » ceux qui le veulent renverser. »

Le livre du Père Maumus pourrait s'arrêter là, et peut-être ne perdrait-il guère à n'être pas complété par ce que nous appellerons sa troisième partie : c'est le chapitre intitulé *le Syllabus.*

Là se trouve ébauchée — suivant nous d'une manière trop sommaire pour être décisive — une tentative d'explication, dans un sens libéral, du document qui passe pour la condamnation expresse de la liberté : l'auteur, dont on a vu les intentions larges et les sympathies généreuses, sait bien qu'on va lui objecter le *Syllabus* et les fameux articles anathématisant la civilisation, la liberté des cultes et la liberté de la presse. Nous retombons là dans des distinctions qui sont certainement très sérieuses dans l'esprit de l'auteur, mais qui, malgré tout, sembleront au grand nombre des lecteurs, même catholiques, — surtout catholiques, — trop subtiles pour changer l'interprétation générale de ce trop célèbre document et pour effacer l'impression qu'il a faite sur le monde.

Le livre se ferme sur un appel « à la concorde entre tous les fils d'une même patrie ». Pour cela, l'auteur demande aux adver-

saires de l'Église « d'appliquer loyalement les principes qu'il vient d'exposer, qui sont les leurs », et de « renoncer à leurs lois oppressives »; il a expliqué ailleurs qu'il s'agit des lois scolaires. Ainsi triomphe la logique des choses: ce livre, né d'une pensée vraie et juste, inspiré par un désir d'apaisement et de progrès dans la liberté, qui de part et d'autre est le même, se termine par une demande dont pas un républicain, si modéré qu'il soit, n'ignore la portée. On offre la paix à la société laïque moyennant une seule et très légère concession : qu'elle renonce à diriger elle-même l'éducation de ses enfants.

F. Buisson.

LE SÉNAT ET LES LOIS SCOLAIRES

Dans sa séance du 22 janvier dernier, le Sénat a refusé de prendre en considération une proposition d'un sénateur de la droite, M. Fresneau, qui tendait à faire modifier les lois scolaires en portant atteinte à deux de leurs principes essentiels : la gratuité et la laïcité.

Nous allons placer sous les yeux de nos lecteurs les parties les plus importantes de la discussion qui a précédé le vote du Sénat.

La commission à laquelle la proposition de M. Fresneau avait été renvoyée concluait à ce qu'elle ne fût pas prise en considération.

Le premier orateur qui prit la parole fut l'auteur de la proposition. Il rappela en quoi consistaient les changements législatifs qu'il réclamait : il voulait que la rétribution scolaire fût rétablie, dans une certaine mesure ; que la direction de l'école communale fût réservée aux familles ayant des enfants ; et que les conseils municipaux et les conseils généraux fussent autorisés à distribuer aux écoles privées, aussi bien qu'aux écoles publiques, les fonds dont ils peuvent disposer.

M. Fresneau, voulant démontrer que l'école publique n'est fréquentée que par un nombre infime d'élèves, tandis que les écoles privées fondées par les catholiques donnent l'éducation à la presque totalité des enfants, avait choisi comme exemple le canton de Satillieu, dans l'Ardèche. Au chef-lieu de canton, commune de 2,130 habitants, l'école publique de garçons, a-t-il dit, a quatre élèves, l'école publique de filles en a cinq ; tandis que l'école catholique de garçons compte cent soixante-huit élèves et l'école catholique de filles cent soixante-douze. Dans la commune de Quintenas, l'école publique de garçons a dix-huit élèves, l'école publique de filles en a dix ; l'école catholique de garçons compte cent quatre élèves, et l'école catholique de filles quatre-vingt-dix. Dans la commune d'Ardoin, il y a trente-huit élèves dans les

deux écoles de l'État et il y en a cent six dans les deux écoles privées qui se sont élevées en face. Et ainsi de suite. En somme, dans l'ensemble du canton, on compte, selon M. Fresneau, quatre-vingt-dix enfants fréquentant les écoles publiques, et mille trois cent soixante-cinq enfants fréquentant les écoles catholiques.

M. Fresneau continue ainsi :

Si j'ai choisi ces faits, messieurs, ce n'est pas parce que ce sont les plus extraordinaires, c'est, au contraire, parce qu'ils constituent une sorte de moyenne... Depuis le jour où j'ai déposé ma proposition, j'ai reçu d'autres renseignements tout aussi nombreux et tout aussi authentiques; de toutes parts, de l'est, de l'ouest, du nord et du midi de la France me sont arrivées des lettres d'inconnus qui m'honoraient de leur confiance en m'indiquant des faits.

L'orateur estime que les dépenses de l'instruction primaire sont exagérées, et qu'une fois la laïcisation achevée elles atteindront des proportions inadmissibles : l'Etat aura à payer 200 millions par an, les communes 100 millions, et les catholiques, qui ne veulent pas se servir de l'école publique, seront obligés de s'imposer des sacrifices de plus en plus considérables pour entretenir partout des écoles privées.

Voici la conclusion du discours du sénateur royaliste :

La commission du Sénat est composée d'hommes dont je respecte les convictions et le caractère, mais, qu'elle me pardonne de le lui dire, elle n'est plus à la hauteur du mouvement d'opinion qui se manifeste en dehors d'ici; non : elle a fait dans son petit rapport, qui n'a pas coûté beaucoup de travail, de la loi de 1886 je ne sais quoi, comme un droit divin de nouvelle espèce, un dogme auquel on ne peut pas toucher, une arche sainte confiée à la garde des grands-prêtres de la libre-pensée.

Messieurs les sénateurs, je vous en conjure, examinez. Deux usurpations nous ont conduits où nous sommes. Par la première, la plus fâcheuse de toutes, vous avez pris aux familles ce que vous n'aviez pas le droit de leur prendre, leurs enfants. Et puis vous avez pris au pays plus que vous n'aviez le droit de prendre; ce qui vous a conduit à prendre aux pauvres. Quand vous aviez des excédents, je ne m'y trompais pas, je les ai appelés des exactions; ces excédents se sont changés en déficits : ce sont encore des exactions.

Eh bien, ce que je vous demande, c'est de vous arrêter, c'est d'ouvrir la question et de suivre le mouvement d'opinion qui vous permettra de la résoudre.

Si vous voulez éviter qu'on se demande pourquoi vous ne voulez pas examiner, prenez en considération.

Le rapporteur de la commission, M. Léopold Thézard, a répondu par le discours suivant :

Je voudrais me borner à indiquer brièvement les motifs, à nos yeux décisifs, qui ont amené la commission à se prononcer contre la proposition de M. Fresneau.

Cette proposition, la portée n'en est pas douteuse : c'est l'abrogation de la loi du 30 octobre 1886 dans deux de ses principes fondamentaux : la gratuité et la laïcité. Qu'une telle proposition puisse aboutir à un succès véritable, soit devant les deux Chambres, soit devant le pays, qu'elle puisse être autre chose, malgré les éloquentes doléances de notre collègue, qu'une manifestation platonique, c'est un point sur lequel personne n'a d'illusion.

Pourquoi, dès lors, s'engager dans un débat sans issue?

J'aurais voulu pouvoir m'en tenir là, et ne pas même effleurer les questions irritantes que soulève forcément le fond du débat. Là est tout le secret de la brièveté de mon rapport.

Mais, après les explications que vous venez d'entendre, je suis forcé de protester à mon tour contre certaines indications, de vous rappeler en deux mots quel a été l'esprit de cette loi de 1886 et à quelle œuvre on vous convie, en vous en demandant l'abrogation.

L'établissement de la gratuité, dans la loi de 1886, a été la conséquence du caractère obligatoire de l'instruction primaire élémentaire et du principe de l'égalité entre les citoyens. On a considéré que cette instruction élémentaire était une dette de l'Etat envers tous et qu'elle ne devait vis-à-vis de personne constituer une aumône. En admettant que certains tempéraments puissent être utiles, ce ne serait pas en tout cas sous la forme qui vous est présentée.

En instituant, d'autre part, la laïcité de l'enseignement public, qui est surtout visée, le législateur de 1886 a imposé à l'Etat le devoir de créer partout et pour tous, sur tous les points du territoire, dans chaque commune, non pas, comme on se plaît à le dire, une école athée, une école destinée à détruire les croyances, mais une école où nulle foi ne serait imposée, où nulle foi ne serait attaquée. *(Exclamations ironiques à droite. — Très bien! très bien! à gauche.)*

En laissant aux familles, aux ministres du culte, aux écoles privées, librement choisies, l'éducation confessionnelle, on a entendu que le père de famille, quel qu'il fût, où qu'il fût, pût trouver pour ses enfants l'instruction nécessaire à tous, sans qu'ils fussent astreints en même temps à suivre les prescriptions d'une religion qui ne serait pas celle de sa conscience.

Ce sont là les écoles de l'Etat, les écoles non confessionnelles, non « sectariennes », pour prendre le mot anglais.

Telle a été, messieurs, l'œuvre du législateur de 1886. Cette œuvre, je puis le dire, a été acceptée comme un bienfait par l'ensemble du pays, partout où elle a été bien comprise. *(Protestation à droite. — Très bien! à gauche.)*

C'est pour elle que, chaque année, depuis onze ans, des sommes très considérables, je le reconnais et je le proclame, sont votées par les deux Chambres d'une façon ininterrompue, sans hésiter, sans marchander.

Et c'est dans cette situation du pays, alors que, d'autre part même, les simples tempéraments apportés à l'exécution de la loi sont battus en brèche, — vous savez avec quelle puissance, — c'est dans un pareil moment, après l'accueil fait ici même, il y a deux jours, aux déclarations si nettes de M. le ministre de l'intérieur, que l'on vient vous demander de rouvrir, dans toute son ampleur, dans toute son acuité, un débat sans résultat ni profit possible pour personne! *(Très bien! à gauche.)*

M. Buffet. — Il est propre à éclairer l'opinion.

M. le rapporteur. — Que nous dit-on? On nous dit que, dans certaines communes de certaines régions, les écoles publiques sont vides, qu'elles demeurent désertes. L'assertion est peut-être un peu exagérée.

M. le ministre de l'instruction publique me communiquait tout à l'heure une statistique de ce canton de Satillieu, dans l'Ardèche, dont les chiffres ne sont pas exactement ceux que donnait notre collègue.

J'y vois, en effet, que les écoles publiques de garçons comptent 226 élèves, celles de filles 249.

Les écoles privées ont un chiffre supérieur, il est vrai, mais il n'atteint pas la disproportion énorme dont on nous parlait tout à l'heure. Il y a en effet, dans les écoles privées, 820 garçons et 620 filles. Je ne conteste pas d'ailleurs que les chiffres cités par l'honorable M. Fresneau aient pu être exacts, il y a quelque temps...

M. Fresneau. — Ce sont les chiffres au 15 décembre; j'en maintiens l'exactitude.

M. le rapporteur. — ... et que des chiffres semblables le soient peut-être encore dans quelques localités auxquelles il a fait allusion. Mais pourquoi ces écoles sont-elles vides? Pourquoi sont-elles désertes? La vérité, c'est qu'il y a, pour en écarter les familles, en donnant le change sur leur véritable caractère, une propagande active... *(Réclamations à droite.)*

M. *Le Cour Grandmaison.* — Est-ce que vous ne faites pas de la propagande avec vos fonctionnaires?

M. *le rapporteur.* — ... une propagande qui use de tous les moyens, et spécialement les plus puissants de tous, ceux qui agissent sur la foi et sur la conscience.

M. *le comte de Maillé.* — En fait de conscience, vous forcez les filles de vos fonctionnaires à aller dans vos écoles. Faites ce que vous voulez, mais ne parlez pas de liberté.

M. *le rapporteur.* — Vous niez l'existence de cette propagande? *(Bruit à droite.)*

M. *Buffet.* — Elle est très légitime!

M. *Le Cour Grandmaison.* — Nous nions la contrainte.

M. *le président.* — Messieurs, je vous prie de ne pas interrompre; vous aurez la parole après l'orateur.

M. *le rapporteur.* — Je disais, messieurs, que cette propagande use des moyens les plus puissants, particulièrement de ceux qui agissent sur la foi et sur la conscience. *(Vive approbation à gauche.)* Je vais vous en donner la preuve.

Voici un livre imprimé à Valence — ce n'est pas loin du département de l'Ardèche. Il est intitulé : *Souvenirs de la mission et de la retraite, ou le Salut assuré aux âmes de bonne volonté.*

Je trouve, à la page 417 de ce livre, un alinéa — et ce n'est pas le seul de ce genre dans le volume — intitulé : *l'Ecole laïque et les parents* :

« Celui qui n'est pas avec moi est contre moi », a dit Jésus-Christ. On n'est pas avec Jésus-Christ quand on choisit pour ses enfants l'école neutre, où il est défendu de prier Jésus-Christ et d'enseigner sa doctrine... *(Très bien! très bien! à droite.)* Quelquefois on doit la subir, cette école scélérate *(Exclamations à gauche. — Marques d'approbation à droite)*, quand on n'en a pas d'autre. Alors, si on est chrétien, on verse des larmes amères. Mais la préférer, c'est se déclarer contre Dieu et contre son Christ; par conséquent, c'est se damner. Pères et mères, choisissez : vous n'êtes pas forcés d'être chrétiens; mais, si vous prétendez l'être, vous ne pouvez pas être d'un parti qui chasse Jésus-Christ de l'école... »

M. *le marquis de Carné.* — Mais c'est très bien, cela!

M. *le rapporteur.* — ... « Vous devez détester l'école laïque et lui arracher vos enfants; vous devez la condamner dans vos conversations et travailler par tous les moyens à la détruire. O glorieux enfant et généreux martyr, saint Placide, protégez vos petits frères de France contre ces tyrans, plus cruels que vos bourreaux, qui veulent les damner. » *(Sourires au centre et à gauche.)*

Voici ce qui s'imprime, messieurs, avec l'avis favorable du supérieur provincial d'une congrégation du très saint Rédempteur, et avec l'*imprimatur* de l'évêque de Valence. *(Exclamations à gauche. — Très bien! à droite.)*

M. *le comte de Maillé.* — Lorsque les fonctionnaires n'envoient pas leurs fils à l'école du gouvernement, on les révoque!

M. *Baduel.* — C'est une erreur.

M. *Le Cour Grandmaison.* — C'est parfaitement vrai!

M. *Joseph Fabre.* — Je pourrais vous citer deux ou trois préfets dont les filles sont au couvent et qui restent préfets.

M. *le marquis de Carné.* — Nous vous citerons des exemples de révocation.

M. *le président.* — Messieurs, je vous prie de ne pas interrompre continuellement l'orateur; vous apporterez vos explications à la tribune.

M. *le rapporteur.* — J'ai ici des citations nombreuses de sermons prêchés dans une mission où exactement le même langage a été tenu, précisément dans ce même département de l'Ardèche.

C'est donc, en somme, l'école laïque et l'école neutre, uniquement parce qu'elle est laïque et parce qu'elle est neutre, dont on prétend écarter les familles et les enfants. On ne s'informe pas de l'honorabilité, de la moralité de l'instituteur ou de l'institutrice. Quelles que soient sa réserve et sa correction, quelles que soient même, bien souvent, ses sentiments de piété personnelle, son observance rigoureuse des pratiques du culte, cela est indifférent, c'est une question de principe.

Eh bien, pour l'Etat aussi, c'est une question de principe. *(Très bien! très bien! à gauche.)*

L'Etat a un droit et un devoir qu'il ne peut pas abdiquer. Il doit maintenir ouverts ces asiles de la neutralité, de la tolérance, du respect absolu des consciences, que sont les écoles publiques; et il ne nous appartient pas de donner des encouragements et des armes à cette propagande qui vient aujourd'hui nous demander de fermer certaines écoles, sous le prétexte qu'elles sont désertes, qui demain, si vous lui donniez raison, s'appliquerait, avec un redoublement d'énergie, à en faire déserter d'autres pour les fermer à leur tour, et qui aboutirait, en définitive, à perpétuer, à multiplier, dès les premières impressions de l'enfance, les divisions de notre pays.

M. *le marquis de Carné.* — Nous demandons pour les contribuables le droit de choisir leurs écoles.

M. *le comte de Maillé.* — Nous demandons pour les pauvres le droit de faire ce que nous faisons nous-mêmes. Jamais nous n'enverrons nos enfants à l'école neutre, jamais, vous l'entendez!

M. *Trarieux.* — La loi vous en donne la liberté.

M. *Le Cour Grandmaison.* — Nous en avons la liberté, parce que nous avons les moyens de payer. Nous demandons que les pauvres aient aussi le droit de choisir.

M. *le président.* — N'interrompez pas, messieurs; vous présenterez, je le répète, vos observations a la tribune.

M. *le rapporteur.* — Ce que nous ne saurions admettre davantage, c'est qu'on aboutisse, comme le voudrait la proposition, à ouvrir, dans chaque commune, d'une manière continue, une sorte de referendum, un plébiscite à registre ouvert, c'est-à-dire à organiser en permanence a forme de vote la plus dangereuse, celle qui se prête le mieux à toutes les actions des influences locales et personnelles, à toutes les pressions, à toutes les intimidations... *(Interruptions à droite. — Très bien! très bien! à gauche.)*

(M. Le Cour Grandmaison prononce quelques paroles qui ne parviennent pas au bureau.)

M. *le président.* — Monsieur Le Cour Grandmaison, vous interrompez à chaque instant; si vous continuez, je me verrai forcé de vous rappeler à l'ordre.

M. *le rapporteur.* — Voilà pourquoi, messieurs, nous vous demandons de repousser la prise en considération. *(Très bien! très bien! et applaudissements à gauche.)*

M. Leporché, au nom d'un certain nombre de ses collègues de la gauche, a dit qu'il ne suffisait pas de repousser la prise en considération de la proposition de M. Fresneau, mais que le Sénat devait, en outre, affirmer résolument sa volonté de faire appliquer les lois scolaires; et il a déposé l'ordre du jour suivant:

« Le Sénat, résolu à affirmer les droits de la société civile et à appliquer avec fermeté les lois scolaires, passe à l'ordre du jour. »

Il a motivé cet ordre du jour en ces termes:

La proposition de M. Fresneau semble venir à son heure et paraît être la suite et, en quelque sorte, la conséquence de l'assaut furieux qui depuis quelque temps est livré à nos institutions républicaines par la réaction cléricale, qui se donne libre carrière et se croit toute-puissante... En présence de cette attitude, il importe au parti républicain de faire la véritable concentration et de montrer que nous sommes tous étroitement unis sur une question que nous devons considérer comme absolument fondamentale... J'espère que l'honorable ministre de l'instruction publique, que je vois à son banc, tiendra également à affirmer qu'il a le même souci, qu'il n'entend pas laisser porter à la loi scolaire la moindre atteinte et que, ainsi que moi, il pense qu'en présence de l'ennemi qui ne désarme pas, l'inertie serait la plus lamentable des attitudes. Je suis convaincu que, pas un instant, il ne voudra que même les gens les plus prévenus puissent croire qu'en présence d'attaques semblables, le grand-maître de l'Université soit désarmé, et qu'il puisse se laisser soupçonner d'abandonner à d'implacables adversaires les clés de la citadelle dont il a la garde. *(Vifs applaudissements sur un grand nombre de bancs à gauche et au centre. — Bruit à droite.)*

M. Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. — Le gouvernement accepte l'ordre du jour de M. Leporché. *(Bruit et interruptions à droite. — Très bien! très bien! à gauche.)*

M. de Marcère est monté alors à la tribune pour déclarer que, quoique républicain, il voterait la prise en considération de la

proposition de M. Fresneau. M. Leporché, a-t-il dit, a dit en s'adressant à M. Fresneau et à ses amis : Vous voulez rallumer dans le pays le feu de la guerre civile, vous voulez recommencer cette lutte si funeste à la paix publique. M. de Marcère, lui aussi, s'inspire du même sentiment, mais dans un sens opposé, et croit de son devoir de dire que ce qui empêche beaucoup d'hommes d'adhérer d'une manière définitive à la République, ce sont précisément les lois scolaires, qui leur paraissent injustes, insupportables et pleines de péril. Si l'on faisait disparaître ce sujet d'irritation, ce serait un grand pas de fait vers la concorde et vers l'union de toutes les forces si nécessaires à la patrie.

M. le ministre de l'instruction publique a pris ensuite la parole, et son discours a clos le débat :

M. Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. — Messieurs, je crois que tout le Sénat pensera, comme moi, que les lois scolaires ne tiennent pas à un état particulier d'opinion qui aurait pu exister en 1879 et en 1880. *(Très bien! à gauche.)* Elles ne sont pas nées d'une nécessité temporaire; elles sont nées de la logique même de notre histoire. *(Très bien! à gauche.)* L'Etat français s'est dégagé, et cela depuis des siècles, de la masse confuse de la chrétienté par une série de laïcisations.

Ces laïcisations remontent aux premiers temps de notre histoire. Je me bornerai à dire qu'au moment où la Révolution française a commencé, la laïcisation de l'Etat avait déjà été, en grande partie, accomplie par nos lois : que la Révolution française a complété cette œuvre, qu'elle a rendu, par exemple, le mariage laïque, sans toutefois retirer le mariage religieux à ceux dont les sentiments exigeaient cette forme d'union.

Enfin, une nouvelle et importante étape dans ce « processus » historique, ce sont les lois scolaires, que nous avons considérées et que nous considérons toujours comme intangibles.

M. le comte de Maillé. — Le mot intangible est sans valeur dans un pays où la Constitution elle-même peut toujours être revisée.

M. le ministre. — Je crois que notre honorable ami M. de Marcère — dont nul n'a le droit de suspecter les sentiments républicains — n'a pas trouvé l'expression juste de sa pensée quand il a dit : « Messieurs, ne recommençons pas la lutte! »

Non! nous ne voulons pas recommencer la lutte; mais si on la recommence, nous défendrons nos positions. *(Très bien! à gauche.)* Or, messieurs, la proposition de l'honorable M. Fresneau s'attaque aux lois scolaires, à l'essence même des lois scolaires, tout au moins à deux de leurs principes essentiels, — la gratuité et la laïcisation.

Tout à l'heure on a dit qu'il y avait une pression de l'autorité publique pour peupler nos écoles; mais si vous vouliez mesurer la pression qui s'exerce en sens contraire pour les dépeupler, vous ne songeriez pas à pactiser avec la proposition de loi qui vous est présentée. *(Applaudissements au centre.)*

M. le rapporteur ne vous a pas lu tout à l'heure toutes les pièces que j'avais mises sous ses yeux, mais il y a là des certificats de personnes déclarant que leurs femmes ont subi la pression de tel ou tel missionnaire pour retirer les enfants de l'école laïque, que les sacrements ont été refusés parce que les enfants étaient à l'école laïque!

J'espère, messieurs, que l'attaque dirigée en ce moment contre les lois scolaires n'est qu'une escarmouche, mais je demande au Sénat de répondre à cette dernière démonstration par une démonstration très nette et de refuser la prise en considération de la proposition de loi de M. Fresneau. *(Très bien! très bien! et vifs applaudissements au centre et à gauche.)*

Il est ensuite procédé au vote. La prise en considération de la proposition de M. Fresneau est repoussée par 213 voix contre 32; l'ordre du jour de MM. Leporché, Bernard, Lourties, de Verninac et Baduel, accepté par le gouvernement, est adopté par 204 voix contre 34. Ce double résultat est accueilli par des applaudissements prolongés au centre et à gauche.

LES TRAVAUX DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE

DE LA CONVENTION NATIONALE

RELATIFS A L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION

Du 1er frimaire au 30 ventôse an II (21 novembre 1793-20 mars 1794).

(Suite).

Le soir même du 29 frimaire, le Comité s'occupa de l'examen de la seconde partie du plan de Bouquier. On agita cette question : « Y aura-t-il un degré d'instruction intermédiaire entre les écoles primaires et l'enseignement des sciences? » Le plan de Bouquier ne prévoyait, au delà des écoles primaires, qu'un degré unique d'instruction qu'il appelait le « dernier degré ». Les partisans de l'ancien plan du Comité, comme Romme et Arbogast, auraient voulu, au contraire, que la République organisât toute la série des degrés d'instruction, depuis l'école primaire jusqu'aux études les plus élevées. La discussion, sur laquelle le procès-verbal ne nous donne qu'une indication sommaire, n'aboutit pas à une décision et fut ajournée.

Après le vote du décret du 29 frimaire sur les premières écoles, la Convention avait, sur la proposition du membre qui avait fait voter la promulgation immédiate du décret, ordonné que le Comité lui présenterait, le primidi suivant (1er nivôse), un projet d'établissement des fêtes civiques, jeux et exercices nationaux. C'était une façon de mettre à l'ordre du jour l'organisation du dernier degré d'instruction, puisque le plan de Bouquier déclarait que « les jeux civiques, les évolutions militaires, les fêtes nationales et locales, font partie du second degré d'instruction ». Mais le projet de décret sur les fêtes nationales, dont le Comité s'occupait depuis le commencement de frimaire, était loin

d'être achevé. Il ne fut pas possible à la Convention d'ouvrir le 1er nivôse le débat annoncé. Le 2, elle entendit, sur la question de l'instruction publique, un discours de Portiez de l'Oise, où ce député insistait pour qu'à défaut des trois degrés supérieurs d'instruction, promis le 15 septembre par un décret qui avait été suspendu le lendemain, la Convention organisât au moins des instituts publics où la jeunesse recevrait des leçons de législation et de morale publique. Portiez relevait vivement les paradoxes émis, dans la discussion des jours précédents, par Bouquier et par ses deux principaux alliés, Fourcroy et Thibaudeau.

« Je demande à Bouquier où, quand et comment le jeune Français aura appris à connaître les lois concernant la garde nationale, les jurés, le code pénal, l'organisation des corps administratifs, la nature de leurs fonctions, leur compétence, etc.; enfin les lois familières journellement pratiquées et nécessaires à tous les instants?... Les corps administratifs et sociétés populaires de Paris firent, il y a un mois environ [1], à la barre de la Convention, par l'organe de Dufourny, une pétition tendant à obtenir plusieurs degrés d'instruction. Cette demande faite à la fin d'une séance consacrée aux pétitionnaires fut convertie en motion avec beaucoup de chaleur par Lakanal, et non moins vivement appuyée et défendue deux jours de suite par Fourcroy. Aujourd'hui Fourcroy se rétracte, et, pour prouver qu'il a été dans l'erreur, il nous peint les abus du régime monarchique : et nous organisons des institutions républicaines... Est-il donc vrai que nos collèges, nos universités, quelque imparfaits, quelque absurdes qu'ils fussent, n'aient pas servi la chose publique? N'est-ce pas là qu'a été conservé religieusement le dépôt des sciences, la goût de la saine littérature? N'est-ce pas de là que des hommes studieux ont appelé, par le fruit des veilles laborieuses, la révolution dont nous recueillons les fruits? N'est-ce pas de ces collèges que sont sortis les amis, les intrépides défenseurs de la liberté dans nos armées et dans toute la République [2]... Thibaudeau,

1. Il y avait plus de trois mois; la pétition avait été présentée le 15 septembre, Portiez parlait le 22 décembre (2 nivôse).

2. Comparez avec l'éloge des collèges fait par Robespierre le 18 juin 1793 (t. Ier, p. 504, note 2), et par Danton le 13 août suivant (t. II, p. 278). Camille Desmoulins avait écrit ce qui suit dans son *Histoire des Brissotins* : « Les premiers républicains qui parurent en 1789 étaient des jeunes gens qui, nourris de la lecture de Cicéron dans les collèges, s'y étaient passionnés pour la liberté. On nous élevait dans les écoles de Rome et d'Athènes et dans la fierté de la république, pour vivre dans l'abjection de la monarchie et sous le règne des Claude et des Vitellius; gouvernement insensé, qui croyait que nous pourrions nous passionner pour les pères de la patrie du Capitole, sans prendre en horreur les mangeurs d'hommes de Versailles, et admirer le passé sans condamner le présent, *ulteriora mirari, præsentia secuturos*. »

qui s'était déjà signalé dans cette discussion par la manie des sophismes, Thibaudeau reproduit les objections de Fourcroy. « Il est impossible, » ajoute-t-il, « de ramener les ténèbres de l'ignorance sur le sol de la » République française. L'on n'a pas encore découvert la possibilité de » faire désapprendre à l'homme ses connaissances, ou de faire rétro- » grader ses pensées. » Cette idée, *neuve* pour Thibaudeau, lui paraît juste et profonde, applicable aux peuples comme aux individus. Mais les individus, comme les peuples, ont leur décrépitude. Ils oublient; aurais-je besoin d'invoquer le témoignage de l'histoire de la Grèce et de l'Italie pour prouver que des peuples entiers ont été tout à coup plongés dans les ténèbres de l'ignorance? »

Portiez ne défend point les académies, qu'on a eu, dit-il, raison de détruire; il ne voudrait pas d'une corporation pédagogique qui monopoliserait la science; les craintes manifestées à cet égard lui paraissent d'ailleurs chimériques. Il répond à Fourcroy :

« Tu crains, dans l'adoption des collèges ou instituts, « une espèce » de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du » peuple vient de renverser ». Rassure-toi : s'il a su abattre l'aristocratie invétérée de plusieurs siècles, crois que, sans user de sa toute-puissance, ce même peuple saura triompher d'une aristocratie naissante, sous quelque forme qu'elle se présente... Fourcroy et Bouquier croient voir une *corporation*, des *espèces de canonicats*, des *brevets d'immortalité*. Pourquoi donc se défier du législateur et croire qu'il ne préservera pas l'instruction publique des vices de ces créations monstrueuses? Des instituteurs nommés par le peuple et réélus à des époques déterminées, n'ayant aucune correspondance entre eux, ne sont pas redoutables pour la liberté. Chaque instituteur, surveillé par tous les citoyens, ne sera-t-il pas sous la surveillance spéciale et directe du Comité d'instruction publique du Corps législatif, qui, renouvelé comme lui chaque année[1], ne peut rappeler les *gothiques universités* et les *aristocratiques académies*? »

Et Portiez conclut ainsi : « Je demande qu'il y ait dans chaque département, suivant le rapport de la population et le besoin des localités, des instituts publics, où la jeunesse française recevra des leçons de législation et de morale publique; que les instituteurs soient salariés par la nation; que les séances soient publiques; que les leçons soient les mêmes et données d'après

1. Aux termes de la Constitution de 1793, le Corps législatif de la République ne devait être élu que pour un an.

les mêmes livres élémentaires; que les écoles n'aient aucun rapport entre elles, et qu'elles soient sous la direction spéciale et directe du Comité d'instruction publique des Corps législatifs ».

La proposition de Portiez fut ajournée, et ne vint jamais en discussion; mais, en ventôse, Bouquier consacrera une partie du rapport qui devait précéder le projet de décret sur le dernier degré d'instruction à réfuter l'idée de Portiez, qualifiée par lui de « subversive des institutions républicaines ».

Les fêtes nationales devant faire partie intégrante du plan d'instruction publique, la Commission des Six, constituée le 3 frimaire pour s'occuper des fêtes nationales, de la musique et des spectacles, et composée de Romme, David, Fourcroy, Mathieu, Bouquier et Cloots, hâta le dépôt de son rapport sur la question des fêtes, et Mathieu, en son nom, présenta au Comité, le 5 nivôse, un « projet de fêtes nationales pour chaque décade ». La discussion de ce projet par le Comité commença le 13 nivôse, pour continuer le 21 nivôse et le 3 pluviôse; elle aboutit le 9 ventôse, comme nous le verrons plus loin, à l'adoption d'un plan que le Comité fit imprimer et distribuer pour « pressentir l'opinion publique ». La Convention, malgré la volonté formelle qu'elle avait exprimée le 29 frimaire, ne put donc mettre à l'ordre du jour, pendant la période à laquelle est consacré le présent volume, la question de l'organisation des fêtes nationales décadaires.

Aussitôt que le décret du 29 frimaire sur le premier degré d'instruction eut été promulgué, les districts et les municipalités durent s'occuper d'organiser les écoles primaires conformément à la nouvelle loi; les citoyens et citoyennes qui désirèrent user de la liberté d'enseigner durent être invités à faire auprès des autorités municipales la déclaration de leur intention d'ouvrir une école, en produisant un certificat de civisme et de bonnes mœurs. Pourtant les choses traînèrent en longueur, presque partout, pendant près de trois mois.

Pour s'expliquer ces lenteurs, il faut se rappeler d'abord que le célèbre décret du 14 frimaire sur le gouvernement révolutionnaire provisoire, décret destiné à assurer une prompte et rigoureuse exécution des lois, avait, en réorganisant les autorités locales, porté momentanément le trouble dans les administra-

tions. On sait que ce décret supprimait les conseils généraux, les présidents et les procureurs-syndics de département, et enlevait toute part dans l'exécution des lois révolutionnaires aux directoires de département; la surveillance et l'exécution de ces lois et des mesures de gouvernement, de sûreté générale et de salut public, dans les départements, était attribuée exclusivement aux districts, à la charge d'en rendre compte exactement, tous les dix jours, aux Comités de salut public et de sûreté générale; les procureurs-syndics de district, les procureurs de communes et leurs substituts étaient supprimés, et remplacés par des fonctionnaires appelés « agents nationaux », spécialement chargés de requérir et de poursuivre l'exécution des lois[1]; les fonctions des agents nationaux devaient être exercées par les citoyens qui occupaient à ce moment les places de procureurs-syndics de district, de procureurs des communes et de leurs substituts, à l'exception de ceux qui seraient dans le cas d'être destitués; la liste définitive des agents nationaux des districts, après épuration faite, devait être soumise à la Convention pour être approuvée; celle des agents nationaux des communes devait être soumise au district de leur circonscription et approuvée par lui; la Convention remplaçait elle-même les agents nationaux des districts et des communes qui n'auraient pas été approuvés. Les représentants du peuple dans les départements étaient chargés d'assurer et d'accélérer l'exécution du décret du 14 frimaire, comme aussi d'achever sans retard l'épuration complète de toutes les autorités constituées, et de rendre un compte particulier de ces deux opérations à la Convention, avant la fin de nivôse. Malgré toute la célérité apportée dans l'organisation du gouvernement révolutionnaire provisoire, le délai fixé par le décret fut atteint dans plus d'un département avant que l'épuration des anciennes autorités et la mise en activité des autorités nouvelles fût entièrement achevée. Aussi conçoit-on aisément que les mesures prescrites pour l'exécution du décret sur le premier degré d'instruction n'aient pu être prises sur-le-champ, et que des lenteurs se soient

1. A Paris, les fonctions du district étaient attribuées au département, comme étant devenues incompatibles, par cette nouvelle organisation, avec les opérations de la municipalité (précédemment, c'était la municipalité parisienne qui exerçait les fonctions de district).

produites. Il faut, d'autre part, se rappeler aussi que dans un très grand nombre de communes il existait déjà des écoles en activité; le résultat du décret du 29 frimaire devait être simplement, pour ces communes-là, de transformer le traitement fixe de l'ancien instituteur en un traitement proportionnel au nombre des élèves, sans rien changer en réalité à l'organisation de l'école; aussi, là où il n'y avait pas de création nouvelle à faire, dut-on être porté à regarder le décret comme exécuté, du moment que l'instituteur continuait ses leçons.

Les deux membres du Comité de salut public spécialement chargés de la correspondance avec les autorités constituées, pour l'exécution du décret du 14 frimaire sur le gouvernement révolutionnaire, Billaud-Varenne et Collot d'Herbois, résolurent, au commencement de pluviôse, de rédiger une instruction générale destinée à répondre aux nombreuses questions qu'on adressait de toutes parts au Comité. En conséquence, par une circulaire en date du 4 pluviôse, ils invitèrent tous les comités de la Convention à leur transmettre, dans le plus bref délai, un travail particulier sur un certain nombre de points spéciaux : le Comité d'instruction publique, pour sa part, dut présenter ses vues sur l'instruction publique en général, sur le paiement des boursiers des collèges, les bibliothèques, les monuments, les imprimeries de district pour la réimpression des lois. Le Comité d'instruction publique nomma Lindet et Mathieu rapporteurs, le 11 pluviôse; ce fut le 25 seulement que Lindet — pour obéir à une nouvelle lettre de Billaud et de Collot, demandant une réponse « sous trois jours » — présenta un projet d'instruction que le Comité adopta; cette instruction ne fut transmise au Comité de salut public que le 1er ventôse [1].

En même temps, le Comité de salut public intervenait directement dans les questions d'instruction publique en faisant voter à la Convention, le 8 pluviôse, une mesure révolutionnaire. Barère lut ce jour-là un rapport « sur les idiomes étrangers et l'enseigne-

1. Il fut fait deux copies de l'instruction rédigée par Lindet, l'une pour être envoyée au Comité de salut public, l'autre pour être déposée aux archives du Comité d'instruction publique. Nous ne les avons pas trouvées. Nous ne savons pas si l'instruction générale que Billaud et Collot se proposaient de rédiger a été envoyée.

ment de la langue française », qui commençait ainsi : « Les tyrans coalisés ont dit : L'ignorance fut toujours notre auxiliaire la plus puissante;... servons-nous des peuples mal instruits, ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique. Le Comité a entendu ce complot de l'ignorance et du despotisme. » Et après avoir passé en revue les départements où les populations ne faisaient pas usage de la langue française, et où les ennemis de la Révolution profitaient de cet état de choses pour entretenir la méfiance et fomenter la guerre civile, il concluait ainsi : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Brisons ces instruments de dommage et d'erreur. » Un décret adopté à la suite du rapport ordonna que dans un délai de dix jours il serait établi un instituteur de langue francaise dans les départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, de la Loire-Inférieure [1], du Haut-Rhin, du Bas-Rhin, de la Corse, de la Moselle, du Nord, du Mont-Terrible, des Alpes-Maritimes, et des Basses-Pyrénées, dont les habitants parlent un idiome étranger [2]; ces instituteurs devaient recevoir un traitement annuel de quinze cents livres; ils devaient non seulement enseigner la langue française aux élèves des écoles primaires, mais encore, tous les jours de décade, donner lecture au peuple des lois de la République, en les traduisant. Un article spécial disait qu'aucun de ces instituteurs ne pourrait être choisi parmi les ministres d'un culte quelconque, ni parmi ceux qui auraient appartenu à des castes ci-devant privilégiées : « point de sacerdoce dans l'enseignement public », avait dit Barère; ils devaient être nommés par les représentants du peuple en mission, sur l'indication faite par les sociétés populaires. Ce décret, qui aurait rendu d'inappréciables services s'il avait pu être sérieusement exécuté, demeura malheureusement lettre morte.

Nous nous sommes demandé quelle circonstance pouvait avoir

---

1. Le département d'Ille-et-Vilaine, qui était expressément mentionné dans le rapport de Barère, ne figure pas au décret, par suite d'une omission sans doute involontaire.

2. Les départements des Pyrénées-Orientales et de la Meurthe furent ajoutés à la liste par le décret complémentaire du 30 pluviôse.

décidé, en pluviôse plutôt qu'en n'importe quel autre mois, le Comité de salut public à faire présenter à la Convention le rapport de Barère. Il n'existe rien, dans les événements politiques, qui ait dû appeler l'attention d'une façon plus spéciale, à ce moment précis, sur les inconvénients qu'offrait l'emploi d'idiomes particuliers dans certains départements. Nous croyons avoir trouvé l'explication du fait. Le grammairien Urbain Domergue, toujours préoccupé de son idée de publier un cours de langue française, avait communiqué au Comité de salut public, en manuscrit, un projet d'adresse aux communes et aux sociétés populaires, où il expliquait le plan de son cours et les avantages que la République en retirerait; et il insistait à ce propos sur le danger que présentait, dans certaines régions de la France, l'usage des langues étrangères et des dialectes, allemand, italien, provençal, languedocien, basque, bas-breton. « N'en doutons pas, écrivait-il, Pitt a fait entrer la différence de nos dialectes dans ses moyens de contre-révolution. Ce point de vue politique doit fixer l'attention de la représentation nationale. Effaçons les jargons, comme nous avons effacé les provinces. » Domergue a-t-il simplement copié Barère, ou bien est-ce Barère, au contraire, qui a copié et amplifié Domergue? Il s'agit de savoir lequel des deux a écrit le premier. L'Adresse de Domergue n'est pas datée, mais, à en juger par la phrase « Ce point de vue doit fixer l'attention de la représentation nationale », la rédaction en est antérieure au décret du 8 pluviôse. Le projet de Domergue, muni d'un post-scriptum écrit par l'auteur après le vote du décret du 8 pluviôse, a été renvoyé au Comité d'instruction publique par celui de salut public, à la date du 17 pluviôse.

Dès le 9 nivôse, le Comité d'instruction publique avait commencé à s'occuper des livres élémentaires pour le premier degré d'instruction, auxquels les instituteurs et institutrices allaient être tenus de conformer leur enseignement, et que le décret du 29 frimaire le chargeait de présenter; il décida qu'il y avait lieu de publier des ouvrages contenant les meilleures méthodes d'apprendre aux enfants à lire, à écrire et à compter, et d'autres ouvrages destinés à guider les instituteurs et les mères dans les parties respectives d'éducation qui leur sont confiées. Le 19 nivôse, il arrêta

que pour la composition de ces ouvrages il serait ouvert un concours. Le 27, Grégoire, qui avait été désigné comme rapporteur, lut un projet de décret qui fut discuté et adopté par le Comité le 1er pluviôse. Deux jours après, le 3 pluviôse, Grégoire lisait son rapport à la Convention, qui en ordonnait l'impression et l'ajournement. La discussion eut lieu à l'assemblée le 9 pluviôse; le décret adopté ordonna l'ouverture d'un concours, jusqu'au 1er messidor suivant, pour les ouvrages ci-après : 1° Instruction sur la conservation des enfants, depuis la grossesse inclusivement, et leur éducation physique et morale depuis la naissance jusqu'à l'époque de leur entrée dans les écoles nationales; 2° Instruction pour les instituteurs nationaux, sur l'éducation physique et morale des enfants; 3° Méthode pour apprendre à lire et à écrire; 4° Notions sur la grammaire française; 5° Instruction sur les premières règles d'arithmétique et de géométrie pratique, et sur les nouvelles mesures; 6° Notions sur la géographie; 7° Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature; 8° Instruction élémentaire sur la morale républicaine; 9° Instruction élémentaire sur l'agriculture et les arts de première utilité. Cette énumération de livres élémentaires, il faut le remarquer, élargissait singulièrement le programme du premier degré d'instruction, que le décret du 29 frimaire semblait limiter à la lecture, à l'écriture et à l'arithmétique.

Le soir même du 9 pluviôse, le Comité chargea Thibaudeau de préparer un projet de décret sur la formation du jury pour juger les livres élémentaires qui seraient envoyés au concours et sur les récompenses qui seraient accordées aux auteurs. Thibaudeau ne présentera son rapport que beaucoup plus tard, en messidor; mais, sans attendre que la question du jury fût résolue, le Comité commença à recevoir les ouvrages qui lui étaient adressés : le premier reçu (13 ventôse), un manuscrit intitulé *Géographie universelle et politique*, fut remis à la garde de deux commissaires chargés de donner récépissé de tous les manuscrits qui seraient envoyés pour le concours, et de les déposer dans une armoire à trois clefs.

Dans le courant de pluviôse, Michel-Edme Petit fit lecture au Comité d'instruction publique d'un discours suivi d'un projet de décret tendant à obtenir le rapport du décret rendu sur le pre-

mier degré d'instruction. Petit, persuadé que le décret Bouquier ne pouvait pas fonctionner, insistait de nouveau pour l'adoption de son propre plan déjà présenté deux fois inutilement, le 1er octobre et le 19 frimaire. Le Comité consentit à entendre le travail de Petit, mais non à le discuter. « Le citoyen Petit, dit le procès-verbal, peut demander par motion d'ordre à la Convention nationale qu'elle veuille entendre sa réclamation. Le Comité délibérera sur le plan du citoyen Petit si un décret de la Convention le lui ordonne. » En conséquence, Petit lut son discours à la Convention dans la séance du 27 pluviôse; l'assemblée, sans se laisser toucher par l'argumentation de cet opiniâtre opposant, écarta sa proposition par la question préalable. Il faut reconnaître que, malgré le dédain dont témoigne l'attitude de la Convention, il y avait dans les objections présentées par Petit plus d'une observation juste. Il faisait ressortir qu'il était contradictoire de déclarer l'enseignement libre et de forcer en même temps les parents à envoyer leurs enfants dans une école publique, au lieu de leur permettre de les garder chez eux s'ils le préféraient. Et en même temps ce décret, qui semblait consacrer l'envoi forcé des enfants à l'école, offrait à tout homme, par une autre contradiction, la facilité d'être l'instituteur particulier de son enfant, puisqu'il lui reconnaissait la liberté d'enseigner. En outre, aux termes du décret, l'enseignement devait être fait publiquement; mais, en réalité, de petites écoles où des instituteurs réuniraient chacun une demi-douzaine d'enfants, peut-être, n'auraient aucun des caractères de la vraie publicité. Ce décret est la loi la plus favorable au riche, à l'aristocrate : car ceux à qui il sera le plus facile de se faire eux-mêmes instituteurs de leurs enfants sont les riches; un riche qui aura reçu de l'éducation se présentera avec avantage à la commune, au comité de surveillance, et en obtiendra le certificat nécessaire pour être instituteur. Les instituteurs, dit-on, seront forcés par la surveillance de faire apprendre les livres élémentaires : soit; les enfants apprendront bien la lettre des livres, mais on leur insinuera l'esprit tout contraire à cette lettre. Conclusion : il est impossible d'adopter la liberté indéfinie de l'enseignement; impossible aussi d'adopter l'enseignement généralement forcé; il faut « trouver dans l'état présent des choses des moyens de le perfectionner, et ne pas s'obstiner à chercher la panacée des vices de notre

présente éducation dans une généralité métaphysique, dans un grand principe qui, comme tout autre, pris selon toute son étendue, aboutit aux abîmes de l'absurdité ».

Pour faciliter l'organisation des écoles primaires, le Comité chargea Bouquier, le 29 pluviôse, de rédiger une instruction sur l'exécution du décret du 29 frimaire. L'objet parut sans doute difficile à Bouquier, car il ne s'acquitta point de sa tâche; le 11 germinal, le Comité lui adjoindra Thibaudeau.

Une autre mesure allait avoir, pour la mise en vigueur du décret du 29 frimaire, une portée décisive : c'est le décret du 4 ventôse. Ce décret, qui a jusqu'ici passé inaperçu, a une importance capitale dans l'histoire des écoles pendant la Révolution : il marque la fin de la période purement délibérante. l'entrée dans la période d'application pratique.

L'occasion de ce décret fut une pétition des instituteurs des petites écoles de Paris, de Franciade et du Bourg-de-l'Égalité; ils demandaient le paiement de leur traitement arriéré, en souffrance à la suite du décret du 8 mars 1793 sur la vente des biens formant la dotation des collèges et de tous autres établissements d'instruction publique. Cette pétition, présentée au Comité le 5 frimaire, appuyée le 9 par une lettre du ministre de l'intérieur, le 15 par une députation du Comité central de bienfaisance de Paris, donna lieu à de longues négociations entre le Comité d'instruction publique, celui des finances, le directoire du département de Paris et le ministère de l'intérieur : il s'agissait de déterminer les revenus des biens autrefois affectés à l'entretien des écoles de Paris et des deux districts ruraux, et d'obtenir que le Comité des finances consentît à proposer le vote d'un secours. Enfin, le 7 pluviôse, une députation des instituteurs se présenta au Comité pour demander qu'on en finit; et celui-ci, « vu l'urgence des besoins où se trouvent ces citoyens qui ont continué leurs fonctions essentielles sans recevoir la rétribution qui leur est due », chargea séance tenante Léonard Bourdon « de se concerter avec le Comité des finances pour solliciter le paiement de ce qui est dû aux instituteurs des petites écoles de Paris, à titre de secours provisoire ». Il fallut encore près d'un mois avant que le Comité d instruction publique eùt pu se mettre d'accord avec celui des

finances sur la teneur du projet de décret à présenter à l'assemblée; mais enfin, le 4 ventôse, sur le rapport de Léonard Bourdon, a Convention adopta le décret suivant, réglant pour toute la République, et non pas seulement pour les instituteurs de Paris, le mode de paiement des traitements arriérés et la façon dont s'opérerait la transition entre l'ancien régime aboli par le décret du 8 mars 1793 et le nouveau régime institué par le décret du 29 frimaire. Voici les termes de cet important décret :

La Convention nationale, ouï le rapport de ses Comités d'instruction publique et des finances, décrète ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. Les arrérages dus jusqu'au 15 germinal prochain [1] aux instituteurs et institutrices des petites écoles, dont les salaires étaient acquittés en tout ou en partie sur les revenus des fabriques et autres biens mis à la disposition de la nation, ainsi que sur ceux des octrois et autres droits ou établissements supprimés, seront payés sur les ordonnances des corps administratifs, comme les créances au-dessous de huit cents livres [2].

ART. 2. Les instituteurs ou institutrices dont le traitement fixe ou casuel ne s'élève pas à quatre cents livres dans les communes qui ont une population moindre de cinq mille âmes, ou à six cents livres dans les autres, recevront une augmentation de traitement pour toute l'année 1793, et jusqu'au 15 germinal, jusqu'à due concurrence.

ART. 3. Les fonds de cette augmentation de traitements seront faits dans la commune, par la voie des sols additionnels au rôle des contributions foncière et mobilière de 1793, et l'avance par les dix plus forts contribuables, sur le mandat des officiers municipaux.

ART. 4. Les salaires des instituteurs et institutrices des écoles primaires qui ne seraient point organisées conformément à la loi du 29 frimaire au 15 germinal prochain, seront acquittés sur les biens des administrateurs chargés de l'exécution de ladite loi.

Ainsi le décret ne se contentait pas de mettre à la charge du trésor public le paiement intégral de tous les arrérages dus aux

---

1. Le 15 germinal an II correspondait au 4 avril 1794. Le décret garantissait donc le paiement, en plus de l'année 1793, du premier quartier de 1794.

2. Les créances sur le trésor n'excédant pas huit cents livres étaient acquittées par le receveur du district du chef-lieu du département, sur les fonds faits par la caisse de l'extraordinaire. (Décret du 20 novembre 1792.)

instituteurs et aux institutrices[3]; il accordait à ceux dont les traitements n'atteignaient pas quatre cents livres dans les petites communes et six cents livres dans les grandes le paiement de ces arrérages sur le pied d'un traitement généreusement majoré à ce chiffre. En outre, il fixait au 15 germinal le terme fatal à partir duquel les traitements seraient désormais payés en conformité des dispositions du décret du 29 frimaire, c'est-à-dire à raison de vingt livres par élève et par an pour les instituteurs et de quinze livres pour les institutrices; et, en ajoutant que, dans les écoles primaires qui, à cette date, ne seraient pas organisées conformément au nouveau régime, les traitements « seraient acquittés sur les biens des administrateurs », il assurait une prompte exécution, dans la France entière, de l'organisation nouvelle donnée au premier degré d'instruction. Et, en effet, la statistique faite à trois mois de là, en prairial, montrera les écoles primaires en activité selon le nouveau mode, à partir du 15 germinal an II.

Deux décades auparavant, la Convention avait par un autre décret réglé la question des dépenses des collèges de Paris. Le 7 août 1793, elle avait accordé une somme de 307,552 livres 2 sols 6 deniers pour la dépense des collèges de Paris jusqu'aux vacances de 1793. Sur une nouvelle demande de fonds faite le 29 nivôse par le collège de l'Égalité, le Comité d'instruction publique eut à examiner si l'on continuerait à couvrir les dépenses des collèges de Paris par le procédé indiqué au décret du 7 août, ou bien si l'on reviendrait, pour le département de Paris, au mode de paiement prescrit par les décrets du 8 mars et du 5 mai 1793, mode qui n'avait pas cessé d'être appliqué à l'égard des autres départements. D'accord avec le Comité des finances, il opta pour cette dernière solution; en conséquence, le 13 pluviôse, sur le rapport de Mathieu parlant au nom des deux Comités réunis, la Convention vota un décret portant que le département de Paris aurait à pourvoir aux besoins des collèges de Paris conformé-

3. Cette solution définitive était en contradiction avec la doctrine précédemment adoptée par le Comité d'instruction publique, lorsqu'il avait répondu le 26 juillet 1793 (voir t. II, p. 149) aux instituteurs des paroisses de Saint-Germain-des-Prés, Saint-Thomas-d'Aquin, et autres, d'adresser leurs réclamations à la municipalité de Paris, « attendu que les frais des petites écoles doivent faire partie des charges locales de chaque commune de la République ».

ment aux lois, et notamment à celles du 8 mars et du 5 mai précédents. A la suite de ce décret, le ministre de l'intérieur ordonna le versement, dans la caisse du receveur du département de Paris, des fonds nécessaires pour couvrir les dépenses des collèges de Paris pendant les deux derniers trimestres de 1798. Les dépenses de 1794 seront payées de la même façon.

Quant aux dépenses des collèges des départements, elles continuèrent à être régulièrement payées par la trésorerie nationale, d'après les états fournis par les corps administratifs au ministre de l'intérieur (et plus tard à la Commission exécutive), ainsi que le montre une lettre des administrateurs du district de Bordeaux en date du 13 germinal an II, qui se trouve aux Archives nationales.

Nous avons vu que, dès le 29 frimaire, le Comité d'instruction publique avait mis à son ordre du jour l'examen de la seconde partie du plan de Bouquier. Mais les débats auxquels devait donner lieu cet important objet n'avaient pu être abordés sur-le-champ. Le 25 nivôse, Coupé de l'Oise demanda et obtint que la prochaine séance du Comité fût consacrée à cette discussion. Bouquier, sans doute, n'avait pas achevé de revoir et de coordonner son projet, car la discussion n'eut pas lieu, Ce fut seulement le 19 pluviôse qu'il donna lecture au Comité d'un rapport et d'un projet de décret, dont l'examen fut ajourné à une séance ultérieure. Cet examen eut lieu dans les séances du Comité des 21, 23 et 25 ventôse. Après que le projet eut été discuté article par article, on décida qu'il serait communiqué aux Comités des finances et de salut public, et ensuite proposé à la Convention nationale. A cette occasion, le Comité d'instruction publique arrêta (23 ventôse) qu'à l'avenir deux de ses membres, Guyton et Fourcroy, seraient ses commissaires permanents auprès du Comité de salut public « pour conférer avec lui sur toutes les mesures d'instruction qui pourraient coïncider avec les opérations générales du gouvernement », et qu'il leur serait adjoint, selon les rapports particuliers, un ou plusieurs membres du Comité; Bouquier, d'abord, fut désigné pour aller avec eux au Comité du salut public conférer de son projet. Cette décision n'a rien que de très naturel. Le Comité de salut public était le centre du gouvernement; s'il se concertait avec les autres comités pour coordonner leurs travaux et leur im-

primer une direction conforme à la politique générale dont il était le représentant, il n'y avait pas là, de sa part, usurpation de pouvoir, comme ont semblé le croire certains historiens, mais exercice de sa fonction naturelle; les autres comités, loin de protester et de manifester un amour-propre mal entendu, comme s'ils se sentaient mis en tutelle et qu'ils le souffrissent impatiemment, recherchent spontanément ce concert, et ont soin de consulter le Comité de salut public toutes les fois qu'ils ont à proposer des mesures ayant une portée générale.

Le projet de Bouquier, après qu'il eut été communiqué aux Comité de salut public et des finances, et approuvé par eux, sera présenté à la Convention le 24 germinal. Mais il appartient au mois de ventôse, car, après la séance du 25 ventôse dans laquelle le Comité d'instruction publique l'adopta, il n'en est plus question dans les procès-verbaux de ce Comité. C'est donc dans le présent volume que nous avons dû le placer.

Dans le plan général que Bouquier avait présenté au Comité le 11 frimaire, les dispositions relatives au dernier degré d'instruction et aux moyens généraux d'instruction formaient la section IV (quinze articles) et la section V (six articles). Ces dispositions avaient reçu, depuis, un développement considérable : le *Projet de décret relatif au dernier degré d'instruction* est divisé en six sections et ne comprend pas moins de soixante et un articles.

La première section, « Moyens de propager l'instruction », reproduit avec quelques changements les trois premiers articles de la section IV du projet du 11 frimaire.

La seconde section, « Des sciences et arts dont l'enseignement sera salarié par la République », correspond aux douze articles suivants de cette section IV; mais l'énumération rudimentaire du projet du 11 frimaire a reçu d'importants développements. La République crée dix écoles de santé, dont neuf devaient avoir sept « instituteurs »; la dixième, celle de Paris, devait en avoir quatorze, sans compter les officiers de santé attachés aux maisons publiques destinées au traitement des maladies des enfants, des maladies des aliénés, et des maladies vénériennes. Indépendamment des instituteurs vétérinaires déjà en activité, il en est établi un dans onze communes nouvelles. Un instituteur de génie militaire et un instituteur d'artillerie sont établis dans

neuf communes, dont Paris; cette dernière ville doit avoir en outre une école des ponts et chaussées, avec trois instituteurs. Des quatre observatoires de la République, trois, ceux de Strasbourg, de Brest et de Marseille, doivent être pourvus chacun de deux astronomes; celui de Paris doit en avoir quatre; ces astronomes sont tenus de former des élèves. Dans chaque port il doit y avoir un hydrographe. A Paris seront établis un instituteur de minéralogie et un de métallurgie. Enfin la Commission chargée des relations de la République avec l'étranger [1] sera tenue d'entretenir auprès de chacun de ses agents dans les contrées asiatiques quatre jeunes gens destinés à y acquérir la connaissance des langues de ces contrées. La durée du secours accordé aux enfants pauvres qui auraient des dispositions pour quelque art ou science est limitée à trois années.

La troisième section, « Du choix des instituteurs des sciences et arts dont l'enseignement est salarié par la République », dispose que les instituteurs des sciences et des arts seront élus par des jurys de quarante membres. Le jury auquel est confié le choix des instituteurs de santé, de l'art vétérinaire, de minéralogie, de métallurgie, et d'hydrographie, sera désigné par les administrateurs du district réunis aux citoyens des communes où ces établissements seront placés. Celui auquel est confié le choix des instituteurs des sciences relatives au génie militaire, aux mines et à l'artillerie, sera désigné par les ingénieurs, mineurs et artilleurs de tout grade en garnison dans les places-fortes où les écoles doivent être établies [2]. Les astronomes seront choisis directement par la représentation nationale, sur la présentation du Comité d'instruction publique.

La quatrième section, « Moyens généraux d'instruction », reproduit, avec quelques changements et additions sans importance, les dispositions de la section V du projet du 11 frimaire.

La cinquième section, « Des récompenses », est entièrement nou-

---

1. L'emploi de cette expression, remplaçant celle de « ministre des affaires étrangères », vient de ce qu'au moment où le projet de décret fut présenté à la Convention, le 24 germinal, les ministères avaient été supprimés et remplacés par des commissions exécutives (décret du 12 germinal).

2. Le projet de décret ne parle pas du jury destiné à choisir les instituteurs de l'école des ponts et chaussées de Paris.

velle. Elle traite des pensions et gratifications accordées aux instituteurs et institutrices de tout ordre, aussi bien du premier degré d'instruction que du dernier, des prix d'émulation à décerner aux élèves, et des secours d'encouragement que pourront obtenir les jeunes gens pauvres. Tout instituteur et toute institutrice du premier degré d'instruction qui, à compter de la publication du décret, justifiera avoir enseigné pendant dix ans, obtiendra, s'il continue, indépendamment du salaire accordé par la loi du 29 frimaire, une gratification annuelle fixée à deux cents livres pour l'instituteur et à cent livres pour l'institutrice. L'instituteur tant du premier que du second degré d'instruction, qu'il soit ou non salarié par la République, obtiendra, s'il justifie avoir enseigné pendant vingt ans à compter de la publication du décret, une pension annuelle de deux mille livres. Toute institutrice du premier degré d'instruction qui aura enseigné pendant vingt ans obtiendra une pension annuelle de mille livres. Les trois décadis de fructidor seront, dans chaque commune, consacrés à l'examen public des élèves de toutes les écoles; dans les premières écoles, les deux jeunes élèves de chaque sexe qui auront paru les mieux instruits recevront un prix d'émulation dont la valeur ne pourra excéder la somme de six livres; les prix d'émulation des écoles du dernier degré d'instruction seront des couronnes de chêne. Le mois de vendémiaire sera consacré aux vacances des instituteurs et institutrices salariés par la nation. Les jeunes gens qui, après examen, auront été reconnus avoir des dispositions bien prononcées pour un art ou pour une science, que l'enseignement en soit ou non salarié par la nation, et qui témoigneraient le désir de s'y perfectionner, obtiendront un secours d'encouragement de huit cents livres pour une année; si, à la fin de cette année, un nouvel examen témoigne qu'ils ont fait des progrès satisfaisants, ils obtiendront pareille somme pour une seconde année, et, après une nouvelle épreuve, pour une troisième.

La sixième section enfin, « Du traitement des instituteurs du dernier degré d'instruction », fixe à trois mille livres le traitement des astronomes; celui des instituteurs de santé à trois mille cinq cents; celui des instituteurs vétérinaires à deux mille cinq cents; celui des instituteurs de génie, mines et artillerie, à trois mille cinq cents; celui des instituteurs de génie relatif aux ponts et

chaussées, à trois mille cinq cents; celui des instituteurs d'hydrographie, à deux mille cinq cents; celui des instituteurs de minéralogie et de métallurgie, à trois mille cinq cents; celui des surveillants des établissements publics mentionnés dans la section IV, à deux mille ou à quinze cents, selon la population des communes.

Dans le rapport placé en tête du projet de décret, Bouquier reprend la formule déjà employée par Romme dans son rapport du 20 décembre 1792, et reproduite ensuite dans le *Projet de décret sur les écoles nationales* du 1er octobre 1793. « L'instruction, dit Bouquier, ne nous a paru susceptible d'être considérée que sous deux rapports : sous celui des connaissances indispensables au citoyen, et sous celui des connaissances nécessaires à la société. » Les connaissances nécessaires à tous sont données par les premières écoles organisées par le décret du 29 frimaire; elles seront complétées et perfectionnées par la participation aux séances des sociétés populaires, des assemblées de communes et de sections, par les théâtres, les jeux civiques, les évolutions militaires, les fêtes. « Favorisons, ajoute Bouquier, l'établissement des sociétés populaires dans les communes où, soit faute de local, soit faute de moyens pécuniaires, il ne s'en est pas encore formé. Le fanatisme avait un temple dans chacune de ces communes. Que ces temples deviennent ceux de la liberté, de l'instruction, de la propagation des lois et des mœurs républicaines. Décrétez que les édifices de la superstition actuellement abandonnés, et qui le seront dans la suite, appartiennent aux communes; et par ce décret vous aurez beaucoup fait pour l'instruction publique. » Il reste à organiser ensuite l'enseignement des sciences nécessaires à la société, afin « de trouver en tout temps des citoyens assez instruits pour exercer utilement les diverses fonctions relatives au salut, au bonheur de la société, à l'intérêt commun de la République ». A cet effet, il faut établir, aux frais de la nation, des instituteurs chargés d'enseigner gratuitement un certain nombre de sciences et d'arts nécessaires, en plaçant les établissements où cet enseignement doit être donné dans les communes qui, par leur position, se prêtent le plus à en assurer le succès. Ainsi, d'une part, enseignement des écoles primaires, complété par les sociétés populaires, les fêtes, etc.; d'autre part, enseigne-

ment des écoles spéciales : à cela doit se borner la tâche de l'État.

Le rapporteur prend très vivement à partie Portiez de l'Oise et son discours du 2 nivôse : « L'idée d'établir des écoles secondaires ou intermédiaires, dit-il, consacrées à l'enseignement des lois et à je ne sais quelles autres sciences pour lesquelles il paraît que les savants de l'ancien régime conservent encore une affection particulière, a été déjà produite ; une pareille idée, émanée sans doute du cerveau de quelque ci-devant professeur d'université, nous a paru, pour ne rien dire de plus, subversive des institutions républicaines, dont les bases simples doivent être prises dans la nature. Proposer l'établissement de chaires de lois, c'est vouloir ressusciter la chicane et son cortège, c'est vouloir créer une Sorbonne de légistes ; c'est vouloir livrer encore une fois le peuple à la voracité des ci-devant procureurs ou avoués qui ne manqueraient pas de s'enrôler dans cette nouvelle basoche pour y recommencer, sous l'égide de la loi, la spoliation des malheureux plaideurs... Les lois doivent être simples, claires et en petit nombre ; elles doivent être telles que chaque citoyen puisse les porter toujours avec lui. Ainsi, loin d'établir des écoles de lois, la Convention nationale doit interdire, sous de fortes peines, toute espèce de paraphrase, interprétation, glose et commentaire [1]. » Bouquier affirme que, grâce aux sociétés populaires, aux assemblées de sections, aux fêtes décadaires, etc., la jeunesse acquerra, « pour ainsi dire sans travail », la connaissance de ses droits et de ses devoirs. La République doit mettre les jeunes citoyens à même « d'acquérir les notions relatives au gouvernement démocratique ». Quant à une instruction plus étendue, « dont les résultats peuvent donner à ceux qui les reçoivent des moyens particuliers de parvenir aux places ou d'agrandir leur fortune par l'exercice de leurs talents », est-ce à la République à

1. Condorcet avait répondu par avance à cette argumentation de Bouquier, dans une note de l'édition de 1793 de son *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* : « On se tromperait, disait-il, si on croyait qu'on puisse affranchir un peuple de la tyrannie artificieuse des légistes, en lui donnant des lois simples et claires, en n'y établissant pas une classe d'hommes de loi. Les premières lois de tous les peuples ont été simples ; aucun n'a imaginé de faire un métier particulier de la fonction de les interpréter, de les expliquer ; et partout les lois sont devenues compliquées, et tous les pays ont été dévastés par la race dominatrice et perfide des gens de loi... Une instruction générale, en se perfectionnant sans cesse, est le seul remède. »

la procurer à ses frais à chacun des individus qui la composent? Non, sans doute; ceux qui voudront des maîtres pour se perfectionner dans les sciences et les arts les paieront. C'est là, qu'on le remarque, le système déjà défendu par Sieyès et Daunou, et qui forme la base du projet de décret pour l'établissement de l'éducation nationale présenté par Lakanal le 26 juin 1793. « Le Comité, disait Sieyès, s'est borné à faire payer par la bourse commune l'instruction commune à tous. Ce changement (au plan de Condorcet) ne doit point alarmer les amis des sciences et des arts. Dans un pays comme le nôtre, où la culture de l'esprit, des lettres, des sciences et arts a fait tant de progrès et occupe un si grand nombre de personnes, il n'est point à craindre de voir dessécher les sources des connaissances supérieures, des professions savantes et des talents distingués. On peut s'en rapporter sur tout cela à l'industrie particulière. » De même Bouquier disait : « En mettant à la portée de tous l'instruction nécessaire à tous, la République s'est donc acquittée de sa dette envers ses enfants; en proclamant la liberté de l'enseignement de toute espèce d'art et de science, elle a procuré à tous des moyens multipliés de se livrer, à cet égard, à leurs penchants divers. Elle a ainsi plus fait que tous les États libres dont l'histoire nous a transmis les lois, les mœurs et les usages. La Grèce, qui porta les sciences et surtout les arts à un si haut degré de perfection, ne salaria jamais l'instruction. Cependant il sortit de son sein une foule de savants et d'artistes qui, en honorant leur patrie et leur siècle, ont mérité la reconnaissance de la postérité dont ils ont été longtemps les modèles. »

Mentionnons, pour terminer ce chapitre, un arrêté pris à Brest le 27 du premier mois, par les représentants Jeanbon Saint-André et Prieur de la Marne, membres du Comité de salut public, et transformé en décret général le 16 pluviôse, établissant un cours d'instruction à bord des vaisseaux de la République. « En réfléchissant sur les causes qui avaient concouru à produire les mouvements de l'escadre [1], disait Jeanbon Saint-André dans le rapport

1. Il s'agissait d'une tentative de rebellion de la flotte mouillée à Brest, tentative fomentée en septembre 1793 par quelques officiers royalistes, et comprimée par les deux membres du Comité de salut public que celui-ci s'était hâté d'envoyer auprès de l'armée navale.

fait par lui à la Convention le 12 pluviôse, nous vîmes facilement que l'ignorance des marins y avait contribué pour beaucoup. Ces hommes, perpétuellement errants d'un hémisphère à l'autre, ne peuvent pas participer aux bienfaits de l'éducation, et de là vient qu'ils sont aussi plus faciles à tromper. Un reste de fanatisme, fruit de cette même ignorance, régnait à bord de la flotte. Quelques-uns se rappelaient qu'ils avaient eu autrefois des aumôniers, et ils avaient la faiblesse de les regretter. Nous pensâmes qu'il était nécessaire de détruire ce préjugé. Mais, convaincus que l'erreur d'opinion résiste à la force et cède à la raison, nous osâmes proposer à ces hommes simples et bons le choix entre ces aumôniers et des instituteurs; ils ne balancèrent pas. Le matelot sentit l'avantage d'avoir sous ses yeux son fils, de surveiller son éducation et de penser que l'égalité n'était plus désormais un vain mot, puisque la patrie offrait à tous le moyen de se rendre capable de la servir dans tous les grades. Nous arrêtâmes donc qu'il serait mis sur chacun des vaisseaux de la République, de vingt canons et au-dessus, un instituteur chargé de donner aux mousses et aux jeunes novices des leçons de lecture, d'écriture, de calcul et d'hydrographie. Cette mesure fut reçue avec des transports de reconnaissance, et son utilité est trop évidente pour que la Convention nationale, après avoir examiné notre arrêté, n'en fasse pas une loi générale et permanente pour toute la marine de la République. » Le décret du 16 pluviôse ne se borna pas à établir des instituteurs à bord des navires de la flotte; il ordonna qu'il serait fait incessamment, à l'usage des marins, une édition soignée de la Déclaration des droits de l'homme et de la Constitution, auxquelles seraient ajoutés des notes explicatives et des traits historiques choisis de préférence parmi les actions des défenseurs de la liberté. Ce fut le Comité d'instruction publique qui eut à s'occuper de la rédaction de ce petit recueil.

. . . .

Les procès-verbaux du Comité d'instruction publique nous apportent à peine, de loin en loin, un écho de la tempête qui gronde au dehors. Nous n'avons pas à retracer l'histoire politique des quatre mois que comprend le présent volume; mais ce serait une grave lacune que de ne pas rappeler ici, d'un mot, quels événements glorieux ou tragiques sont contemporains des paisibles

travaux du Comité. C'est dans cette période que se placent l'expédition des Vendéens au delà de la Loire, leur défaite et leur écrasement au Mans (22-23 frimaire) et à Savenay (3 nivôse), et, sur le Rhin, la reprise des lignes de Weissembourg et le déblocus de Landau (6 nivôse). En même temps, la lutte entre les hébertistes et les dantonistes s'accentue et devient de plus en plus acharnée; les uns et les autres, tout en s'entre-déchirant, font au Comité de salut public une guerre tantôt sourde, tantôt ouverte : à la fin de ventôse, les deux Comités de salut public et de sûreté générale se décident à frapper à la fois les chefs des « exagérés » et les chefs des « indulgents [1] ».

J. GUILLAUME.

(La fin au prochain numéro.)

---

1. Le rapport de Saint-Just contre les hébertistes est du 23 ventôse; celui d'Amar sur l'affaire Chabot, Delaunay, Fabre d'Eglantine, etc., est du 26 ventôse; celui de Saint-Just contre Danton et ses coaccusés est du 11 germinal.

L'INSTITUTEUR ET LES PATRONAGES

DE L'ADOLESCENCE

[Les pages que nous reproduisons ci-après sont extraites d'une brochure publiée par M. Bizet, directeur de l'école communale de la rue Boulard (XIVe arrondissement), à Paris, sous ce titre : *Le lendemain de l'école, compte-rendu moral de la Société des anciens élèves du cours complémentaire de la rue Boulard.* Cette association d'anciens élèves, fondée il y a huit ans à peine, a rapidement prospéré ; elle compte aujourd'hui plus de deux cents membres. Les principaux moyens d'action employés par cette société pour réaliser son œuvre d'éducation et de patronage sont les suivants : réunions bimensuelles, conférences, séances de projections, visites aux musées, cercle, exercices physiques, excursions, soirées littéraires et musicales, soirées dansantes, placement des sociétaires, aide pécuniaire aux sociétaires, rapports avec les membres correspondants. A l'aide d'une modeste cotisation de 6 francs par an, l'association, grâce à une sage et habile administration, a pu procurer tous ces avantages à ses sociétaires et leur prêter, en mainte circonstance, sa plus fidèle assistance. Il suffit de parcourir le compte-rendu rédigé par M. Bizet pour se convaincre de l'excellence des résultats obtenus. Dans les lignes qui suivent, l'auteur a indiqué comment une œuvre pareille, si utile la jeunesse, est également profitable aux instituteurs, au point de vue moral et intellectuel, aussi bien qu'à celui de l'amélioration de leur condition matérielle. — *La Rédaction.*]

Le bénéfice que l'instituteur est appelé à retirer de sa participation active à l'œuvre du patronage de l'adolescence est considérable. On ne peut guère en concevoir une idée exacte et en apprécier toute la valeur qu'à la condition d'en avoir fait soi-même l'expérience. Aussi convient-il d'appeler l'attention des membres de l'enseignement primaire sur cette question importante, et de les persuader que cette œuvre toute de dévouement désintéressé, dont il serait puéril — peut-être même coupable — de leur dissimuler les réelles difficultés, est riche en compensations de l'ordre le plus élevé et vaut grandement, ne fût-ce qu'à ce titre, la peine d'être tentée.

En même temps qu'il a témoigné à l'instituteur une grande confiance lorsqu'il l'a chargé expressément de l'enseignement de la morale à l'école, le législateur lui a rendu un signalé service. A moins d'une contradiction flagrante qui n'admet pas d'excuse, le maître est tenu, en effet, de conformer sa propre conduite aux préceptes qu'il formule. La pratique de sa vie doit être d'accord avec la théorie qu'il

enseigne. Il a dans ses élèves, si jeunes qu'il soient, des censeurs perspicaces, d'une vigilance extrême et d'une sévérité rigoureuse.

En étendant son action aux adolescents et aux jeunes gens sortis de l'école, il contracte à cet égard des obligations nouvelles. Non seulement sa vie publique et privée doit être plus que jamais irréprochable, mais il est tenu désormais de réaliser, autant que cela est possible à un homme, cet idéal de qualités et de vertus dont il se propose de poursuivre le développement chez ses disciples volontaires. Car le but suprême à atteindre, il ne faut pas se lasser de le répéter, c'est le perfectionnement moral des jeunes générations. Or son œuvre sera frappée de stérilité s'il ne joint sans cesse à la parole l'exemple, le plus éloquent de tous les préceptes.

Inutile de parler de bonté, de justice, de patience, de tolérance, de modération, s'il ne se montre lui-même à tout instant et de la façon la plus naturelle bon, juste, patient, tolérant, modéré. Il ne peut avoir d'ascendant sérieux et, par suite, d'autorité réelle sur ces jeunes gens qu'à la condition expresse de mettre ses actes en conformité aussi parfaite que possible avec ses paroles. Et c'est ainsi qu'il est amené, par une conséquence logique de sa situation nouvelle, à s'observer plus que jamais, à s'améliorer, à s'efforcer d'acquérir des qualités et même des vertus qui peuvent lui avoir manqué jusque-là, à développer par un fréquent exercice celles qu'il possède déjà — toutes pratiques qui auront l'inappréciable avantage d'augmenter, en fin de compte, sa propre valeur morale.

C'est là, on l'avouera, un résultat qui vaut la peine d'être recherché.

Mais ce bénéfice d'une haute importance n'est pas le seul à signaler, loin de là.

La nécessité où il se trouve d'aider les jeunes gens à poursuivre leur développement intellectuel sollicite le maître à des efforts, à des recherches, à des travaux auxquels il ne se livrerait peut-être pas sans cela. Lui est-il possible, par exemple, de rester étranger aux grandes questions d'actualité qui s'imposent à l'attention de tous? Les conférences, les causeries, la simple conversation elle-même ne lui fourniront-elles pas de continuelles occasions de donner ou de compléter des renseignements, d'émettre des appréciations raisonnées, de redresser des erreurs, de combattre des préjugés? Ne sera-t-il pas amené par là à soutenir des discussions dans lesquelles il aura comme contradicteurs non plus de simples enfants, mais des jeunes gens, peut-être des hommes, qu'il lui faudra convaincre par la force de la persuasion, par la valeur propre des arguments fournis? Pour n'être pas inférieur à une pareille tâche, il ne lui suffit pas d'avoir « des clartés de tout », il lui est indispensable de se livrer à des recherches, de s'entourer de documents, de suivre d'un œil attentif le mouvement général des faits et des idées, et, avec cela, de s'ingénier à perfectionner ses méthodes et ses procédés pour les adapter à des besoins nouveaux. Bref, il lui faudra se livrer à un travail suivi, dont il sera

d'ailleurs le premier à retirer plaisir et profit. Rien ne se concilie moins, n'est-il pas vrai? avec l'esprit de routine, ce fléau toujours menaçant, contre lequel nous ne saurions trop nous tenir en garde.

Il faut encore signaler comme particulièrement avantageux au point de vue qui nous occupe le contact plus fréquent de l'instituteur avec les autorités scolaires et administratives, avec certaines notabilités, avec des conférenciers bénévoles, qu'il faut recruter à tout prix et quelquefois guider, avec les personnalités de quelque valeur capables de s'intéresser à de telles œuvres.

Les notions intéressantes, les impressions salutaires rapportées d'excursions bien organisées ne sont pas non plus à dédaigner. Il n'est pas jusqu'à la plus simple conversation avec des adolescents, avec des jeunes hommes dont chacun s'est spécialisé dans une branche, si modeste qu'elle soit, de l'activité humaine, qui ne puisse être grandement profitable à un esprit observateur et curieux.

L'élaboration et la discussion de statuts, de règlements, que le maître doit diriger; leur application aux mille cas, prévus ou imprévus, de la pratique courante; les décisions à prendre dans les circonstances les plus variées; en un mot, la direction et la gestion d'une société de ce genre, tout cela offre de continuelles occasions d'exercer le bon sens, la rectitude du jugement, l'esprit de suite et de méthode, de susciter et de fortifier les qualités les plus précieuses et les plus diverses.

Il est de toute évidence que la valeur professionnelle de celui qui s'impose un semblable régime s'en trouve accrue d'une façon notable. La fréquentation assidue de ceux qui sont aux prises avec les difficultés de la vie lui permet d'ailleurs de prendre une vue plus nette, plus exacte, des vrais besoins de l'enfance, et lui fournit des indications précieuses en ce qui concerne la meilleure direction à donner à l'éducation de ses jeunes élèves.

Dans les enfants qui lui sont confiés, l'instituteur est porté à voir, comme à son insu et par anticipation, les adolescents qui viendront plus tard faire spontanément appel à sa bienveillante expérience, les futurs jeunes hommes qui continueront longtemps encore à se grouper autour de lui. On ne saurait croire combien une telle perspective est salutaire pour tous : les distances se rapprochent, les liens se resserrent, la contrainte disparaît, la discipline devient plus paternelle, plus indulgente, plus largement humaine, sans, pour cela, cesser d'être ferme; l'autorité revêt un caractère spécial, sans doute insoupçonné jusque-là. Le maître sent, en effet, la nécessité d'en assurer par avance l'efficacité pour le jour peu éloigné où, libérés de toute obligation stricte envers lui, ses anciens élèves viendront se placer volontairement sous une tutelle qu'ils ne rechercheront qu'à la condition d'en avoir pu apprécier par eux-mêmes l'action bienfaisante.

Pour tout dire en un mot, l'école est ainsi amenée à réaliser le programme condensé dans cette simple formule : l'éducation libérale.

L'instituteur retire donc de sa participation à une telle œuvre d'inappréciables avantages moraux et intellectuels. Il devient chaque jour plus vraiment homme, plus véritablement éducateur. Au contact de cette fraîche jeunesse populaire, si accessible aux sentiments généreux, si pleine de bonne foi et de candeur (même dans Paris, si injustement décrié), il sent son cœur se réchauffer et se rajeunir.

La somme de bien à accomplir est si considérable et les besoins sont si pressants que c'est être coupable que de se laisser aller au scepticisme en pareille matière. C'est un devoir étroit pour tout éducateur digne de ce nom de faire le possible et de tenter l'impossible pour assurer un lendemain à l'école. Préoccupations d'avenir, recherche d'avancement, questions d'intérêt personnel, tout devrait céder devant les considérations d'intérêt général et d'avenir national qui sont ici en jeu. C'est pourquoi j'estime que partout, à la ville comme dans le moindre hameau, chacun devrait être convié à apporter sa pierre à l'édifice naissant. Qu'on suscite les dévouements ! On peut encore, heureusement, trouver de grandes ressources à cet égard dans le corps enseignant. Il y a là une excellente occasion d'arrêter chez lui l'invasion du maudit égoïsme, cette plaie du jour, dont il importe de le préserver à tout prix.

Préparer des examens professionnels destinés à donner l'accès aux emplois supérieurs de la carrière est sans doute une excellente chose, mais n'y a-t-il pas actuellement besogne plus urgente ?

Au lieu de pousser le personnel dans cette voie et de travailler à augmenter fatalement le nombre des déçus, des faux résignés et des mécontents, ne conviendrait-il pas de proposer aux efforts de tous un but tout autrement grand et autrement fécond en résultats ? C'est là une nouvelle croisade dont le Pierre l'Ermite est tout désigné et pour laquelle les soldats ne manquent pas, à coup sûr. Mais peut-être la « foi » aurait-elle besoin d'être ranimée.

A mon humble avis, il serait d'une administration sage et hautement prévoyante de susciter et d'encourager par tous les moyens possibles les vrais dévouements, faute desquels une pareille œuvre est vouée à un échec certain, dont les conséquences seraient désastreuses.

Ce que peuvent être ces moyens, je n'ai pas à le rechercher ici, mais je conclurai en affirmant que les instituteurs ont là une occasion peut-être unique de jouer un rôle gros de conséquences avantageuses pour tout le monde, à commencer par eux-mêmes.

Il faudrait les convaincre de cette vérité que les sacrifices qui leur sont demandés ici ne sont pas sans comporter de larges compensations, car, tout en travaillant de la façon que nous avons vue à leur propre perfectionnement et en augmentant considérablement leur valeur

professionnelle, ils se créent des titres incontestables à la considération générale et à la reconnaissance publique. Un pays comme la France sait tôt ou tard apprécier à leur juste valeur et récompenser les efforts et les dévouements en faveur d'une grande cause. Que les services rendus parlent d'eux-mêmes et, le moment venu, les pouvoirs publics, interprètes naturels du sentiment national, loin de renier la dette ainsi contractée, sauront rendre à qui de droit sacrifices pour sacrifices.

Que les instituteurs sachent le comprendre : l'amélioration de leur sort est entre leurs mains.

Peut-être cette dernière considération suffirait-elle à émouvoir ceux que des raisons d'un ordre plus élevé auraient laissés indifférents.

N. BIZET.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA PHOTOGRAPHIE INSTANTANÉE. — SES PROGRÈS. — SES APPLICATIONS. — LA CHRONOPHOTOGRAPHIE. — TRAVAUX DE M. MAREY SUR LES MOUVEMENTS DES ANIMAUX. — LE CINÉMATOGRAPHE.

Les applications de la photographie se développent et deviennent chaque jour plus nombreuses et plus importantes. La photographie instantanée, c'est-à-dire la reproduction d'images d'objets n'ayant posé devant l'objectif que pendant un temps excessivement court, a fait dans ces dernières années des progrès considérables, et s'est signalée déjà par de remarquables résultats, tant au point de vue scientifique qu'à d'autres points de vue.

Ces progrès sont dus à trois causes distinctes : le perfectionnement des appareils, celui des plaques sensibles à l'action de la lumière, et celui des procédés de développement.

Le perfectionnement des appareils a porté sur deux points : les objectifs destinés à produire l'image, et les instruments appelés *obturateurs*, qui ont pour effet de ne laisser entrer la lumière dans la chambre noire que pendant un temps plus ou moins court. Nous ne pouvons entrer ici dans la description détaillée des appareils, cela nous entraînerait trop loin.

Pour les objectifs, nous dirons qu'ils se prêteront d'autant mieux à la confection des images instantanées qu'ils seront plus *lumineux* (c'est-à-dire absorberont moins de lumière) et qu'ils donneront des images plus nettes. La luminosité de l'objectif dépend de la composition chimique du verre qui a servi à sa fabrication. Et c'est d'elle que dépend surtout la netteté des images qu'il produit. On peut dire, en effet, que la perfection des images photographiques est surtout une question d'opposition; un cliché photographique aura d'autant plus de brio que les oppositions entre les noirs et les blancs seront plus accusées, pourvu toutefois qu'elles n'aillent pas jusqu'à la dureté. Or de quoi dépendent ces oppositions? surtout de la netteté des images. Un exemple simple suffira à établir ce point.

Supposons que l'on ait à photographier une bande rectangulaire blanche, contiguë et tangente à une bande rectangulaire noire. Si l'objectif est parfait, ces deux bandes vont se juxtaposer sur la plaque, resteront contiguës et tangentes : après développement, on aura deux bandes bien nettes, et formant opposition l'une à l'autre. Si l'objectif est imparfait, s'il présente, comme on dit, des *aberrations de sphéricité*, dues à une fabrication imparfaite elle-même, les deux bandes ne seront plus aussi distinctes, leur séparation ne sera plus aussi nette, elles empiéteront plus ou moins l'une sur l'autre : après développement, la bande blanche sera séparée de la bande noire par une partie commune, qui ne sera ni blanche ni noire, mais grise et estompée ; le cliché n'aura pas de brio.

Cela est si vrai que, pour augmenter la netteté des images, on emploie ce qu'on appelle des *diaphragmes*, c'est-à-dire des écrans opaques et percés d'un trou, qui arrêtent, par leur partie opaque, les rayons capables de donner des aberrations de sphéricité.

Dans les premiers temps où l'on s'occupait de photographie instantanée, on opérait à pleine ouverture de l'objectif, c'est-à-dire sans diaphragme, parce que l'on croyait que, vu la brièveté de la pose, il y avait intérêt à laisser tomber sur la plaque le plus de lumière possible. Mais on n'a pas tardé à reconnaître que ce que l'on gagnait en lumière, on le perdait en netteté, en opposition des blancs et des noirs, et que le cliché, tout en ayant reçu plus de lumière, était plus faible ; et l'on a eu recours au diaphragme pour l'instantané comme pour le posé.

Des considérations analogues peuvent s'appliquer à la construction des obturateurs. Les meilleurs seront ceux qui lutteront le plus efficacement contre les aberrations, et cela par la manière dont ils découvriront l'objectif. Nous ne pouvons entrer ici dans plus de détails à ce sujet.

Voyons maintenant comment interviennent les qualités de la plaque photographique dans la confection de l'instantané. Elle sera d'autant meilleure qu'elle sera plus *sensible*, c'est-à-dire qu'il faudra moins de temps à la lumière pour opérer la dissociation des composés chimiques qu'elle contient. Nous sommes loin aujourd'hui des procédés employés par Daguerre : les plaques

qu'il employait étaient peu sensibles et exigeaient un temps de pose relativement considérable.

L'invention du procédé au collodion fut un progrès considérable; il réalisait une sensibilité vingt fois plus grande que les plaques de Daguerre, ce qui veut dire que l'épreuve obtenue en une minute avec celles-ci s'obtenait en trois secondes avec le collodion.

Puis vint l'invention du gélatino-bromure d'argent qui, dès le début, était trente fois plus sensible que le collodion. Des perfectionnements successifs ont été apportés dans la confection des plaques, et il est juste de citer MM. Lumière comme ayant le plus contribué à ces perfectionnements. On peut aujourd'hui, avec un bon objectif et des plaques extra-rapides, obtenir des images photographiques en un millième de seconde.

Mais il y avait encore plus à faire. Il fallait perfectionner ce qu'on appelle les procédés de développement. Quand la plaque sort de l'appareil photographique et que le photographe, revenu dans son laboratoire, éclairé seulement par de la lumière rouge ou verte, examine la plaque, il n'y voit pas d'image. Elle existe cependant, mais à l'état *latent*. La lumière n'a produit qu'une séparation incomplète du brome et de l'argent : pour la rendre définitive et apparente, il faut un *développateur*. Ce développateur est un bain contenant de l'eau et un *réducteur*, c'est-à-dire une substance avide d'oxygène. Cette substance, qui variera suivant les cas (acide pyrogallique, hydroquinone, paramidophénol, pyrocatéchine, etc.), s'emparera de l'oxygène de l'eau et mettra de l'hydrogène en liberté. Cet hydrogène, qui est avide de brome, s'emparera de lui partout où sa séparation d'avec l'argent aura été préparée par l'action de la lumière et l'image négative apparaîtra, formée par l'argent opaque que le brome a abandonné partout où la lumière a agi. On *fixera* ensuite l'image, en plongeant la plaque dans un bain d'hyposulfite de sodium, substance qui dissoudra le bromure d'argent partout où la lumière n'a pas agi, c'est-à-dire dans les parties qui correspondent aux noirs de l'objet. On aura ainsi le cliché *négatif*, qui est l'inverse de la nature, noir et opaque par transparence dans les parties qui correspondent aux blancs de l'objet, blanc et transparent dans les parties qui correspondent aux noirs. Avec ce négatif, on fera par

des procédés analogues autant de positifs que l'on voudra.

Telle est, ramenée à ses principes les plus simples, l'explication de la production de l'image négative. Mais il est facile de comprendre qu'à égalité de sensibilité de deux plaques, la séparation du brome et de l'argent sera moins accusée dans l'image latente faite en instantané que dans celle qui aura été faite à la pose.

Il fallait donc augmenter aussi la sensibilité des bains de développement, c'est-à-dire y introduire des substances capables de prendre le brome quand même, dans les plaques qui n'ont posé qu'un temps très court et où la lumière n'a séparé le brome et l'argent, dans l'image latente, que d'une manière moins complète.

De là le grand nombre de bains de développement aujourd'hui employés. L'addition des alcalis, l'emploi de bains de sulfite de sodium à 25 0/0, que nous avons indiqué il y a plus de dix ans, ont contribué à améliorer les qualités des bains de développement.

Nous avons prouvé à cette époque que le sulfite de sodium *chimiquement pur* et débarrassé de carbonate de sodium pouvait, en présence de l'acide pyrogallique, développer l'image photographique, par suite de la formation d'un pyrogallate de sodium, qui est l'agent réducteur.

La formule de la réaction est la suivante :

$$\underset{\text{Sulfite de sodium}}{3(SO^3Na^2)} + \underset{\text{Acide pyrogallique}}{C^6H^3(OH)^3} = \underset{\text{Bisulfite de sodium}}{3(SO^3NaH)} + \underset{\text{Pyrogallate de sodium}}{C^6H^3(ONa)^3}$$

Il en est de même avec l'hydroquinone, qui a été employée depuis en bain de sulfite par M. Balagny :

$$\underset{\text{Sulfite de sodium}}{2(SO^3Na^2)} + \underset{\text{Hydroquinone}}{C^6H^4(OH)^2} = \underset{\text{Bisulfite de sodium}}{2(SO^3NaH)} + \underset{\text{Phénate de sodium}}{C^6H^4(ONa)^2}$$

Mais ces développateurs sont lents, et, pour les instantanés surtout, il est bon d'y ajouter un peu de carbonate de sodium. Pour les clichés posés, il suffit d'employer le sulfite de sodium vendu comme pur, dans le commerce, mais qui renferme toujours un peu de carbonate de sodium.

Dans ces derniers mois, M. L. Lumière a repris une observation faite par Schwartz et Merklin sur la formaldéhyde, observation qui a prouvé que l'addition de ce corps à l'acide pyrogallique

augmentait la sensibilité du développateur et accélérait le développement de l'image. M. L. Lumière a employé l'acétone, et il pense qu'ici la formation du phénate est facilitée par la combinaison du bisulfite avec l'acétone, propriété connue depuis longtemps. La réaction serait la suivante :

$$2[(CH^3)^2CO] + 2(SO^3Na^2) + C^6H^4(OH)^2 = 2[SO^3NaH(CH^3)^2CO] + C^6H^4(ONa)^2$$

Acétone — Sulfite de sodium — Hydroquinone — Combinaison de bisulfite et d'acétone — Phénate de sodium

Avec l'acide pyrogallique la réaction serait la même :

$$3[(CH^3)^2CO] + 3(SO^3Na^2) + C^6H^3(OH)^3 = 3[SO^3NaH(CH^3)^2CO] + C^6H^3(ONa)^3$$

Acétone — Sulfite de sodium — Acide pyrogallique — Combinaison de bisulfite et d'acétone — Pyrogallate de sodium

On voit par ces exemples combien la chimie est capable d'éclairer les réactions photographiques, qui sont longtemps restées obscures. Avec elle la photographie, qui était un art, est devenue une science, et si les photographes, amateurs ou professionnels, se heurtent souvent à des difficultés, c'est ou bien qu'ils ignorent la chimie, ou bien qu'ils n'en font pas un usage judicieux.

Est-ce à dire que la chimie donne une explication satisfaisante de tout ce qui se passe en photographie? Non, il y a encore bien des points obscurs, mais il est permis d'espérer que leur nombre diminuera.



Étudions maintenant quelques applications de la photographie instantanée. Une des plus importantes est celle qui en a été faite à l'étude des mouvements des animaux.

Les premiers travaux dans cette direction sont dus à M. Muybridge, que l'on peut considérer comme l'auteur de cette branche de la science qu'on appelle aujourd'hui la *chronophotographie*. Il a étudié les différentes allures des animaux en mouvement, et en particulier celles du cheval : il l'a photographié au pas, au petit trot, au grand trot, et au galop à une vitesse de 1,142 mètres par

minute. Il a aussi photographié un trotteur attelé à un tilbury et ayant une vitesse de 715 mètres par minute. Il est bien entendu que ce sont là des vitesses exceptionnelles, que l'animal ne pourrait soutenir longtemps.

M. Muybridge plaçait devant la piste un certain nombre de chambres noires, dont l'objectif ne se démasquait qu'au moment précis du passage du cheval, qui était chargé d'ouvrir lui-même l'appareil. A cet effet, on avait tendu en travers de la piste des fils peu résistants, que l'animal brisait en passant et dont la rupture déterminait un déclenchement électrique, qui ouvrait l'appareil pendant le temps que le cheval mettait à passer devant l'objectif.

Cette manière d'opérer avait un inconvénient grave, c'est que les photographies successives étaient prises de points différents, ceux où étaient installés les appareils, et que, par suite, la comparaison des résultats obtenus n'était pas aussi féconde que si les photographies avaient été prises d'un seul et même point.

M. Marey a perfectionné cette méthode par l'invention d'appareils différents, qui lui permettent de prendre les photographies à des intervalles égaux. Grâce à son fusil photographique, il avait déjà pu prendre douze épreuves d'un pigeon pendant le temps que dure son coup d'aile. Depuis cette époque, M. Marey a inventé une autre manière d'opérer. Il fait mouvoir l'animal devant un fond noir, de manière à avoir des oppositions plus franches, qui permettent au sujet photographié de se détacher mieux sur le fond. Si l'objectif restait ouvert pendant tout le temps que le sujet met à passer devant lui, on n'aurait sur la plaque qu'une traînée lumineuse, qui serait formée par la succession continue des épreuves. Mais si on ne laisse pénétrer la lumière dans l'objectif que d'une manière intermittente, à des intervalles de temps égaux, on produira sur la plaque une série d'images séparées les unes des autres. Pour atteindre ce but, on fait tourner devant l'objectif, et d'un mouvement uniforme, un disque percé de fentes équidistantes.

Pour mesurer le temps qui s'est écoulé entre la prise de deux épreuves successives, M. Marey place en avant du fond noir un cadran noir portant des divisions blanches et une aiguille blanche faisant un tour par seconde. L'aiguille et les divisions se trouvent photographiées en même temps que l'objet mobile, et le nombre

de divisions comprises entre deux positions successives de l'aiguille permet de mesurer le temps écoulé entre deux positions successives du sujet photographié.

M. Marey a appliqué de bien des manières la méthode que nous venons de décrire. Ses travaux ont porté sur les allures du cheval et des différents quadrupèdes, le vol des oiseaux, la nage des poissons, la marche, la course, le saut de l'homme, sur le mouvement du sang dans les vaisseaux, sur les battements du cœur, etc.

M. Janssen, par l'invention de son revolver photographique, dans lequel la plaque est mobile, a étudié le passage de Vénus sur le soleil.

En Allemagne, M. Anschutz a employé la méthode de M. Muybridge; mais ici l'appareil photographique possède des obturateurs à rideau, qui fonctionnent électriquement à des intervalles rigoureusement égaux.

M. le général Sebert a aussi fait construire différents appareils, qui lui ont permis d'étudier certains points importants de la balistique, marche des obus, lancement des torpilles, etc.

Comme application des idées qui précèdent, nous examinerons ici une question, qui, au point de vue mécanique, a provoqué bien des discussions, et qui a pu être résolue grâce aux méthodes chronophotographiques de M. Marey.

Comment se fait-il qu'un chat abandonné à une certaine hauteur, *le dos en bas*, retombe toujours sur ses pattes. Delaunay, en s'appuyant sur le *théorème des aires*, enseignait que si le chat se retourne, c'est qu'au départ il prend un point d'appui sur la main qui le lâche. Cependant ne voit-on pas dans les cirques des acrobates qui, se lançant horizontalement d'un tremplin, passent au-dessus d'une série de chevaux, et, arrivés au bout de la série, se retournent et font la culbute sans prendre de point d'appui.

D'autres ont prétendu que le chat se retournait en s'appuyant sur l'air.

Pour essayer de résoudre la question, M. Marey n'a pas cru pouvoir mieux faire que de photographier le chat aux différentes époques de sa chute. Un aide tient le chat par les quatre pattes, le dos étant en bas et convexe vers la terre. Il l'abandonne, et pendant la chute M. Marey en fait vingt photographies successives

et distinctes. Si l'on examine ces images, on constate que dans les premières il n'y a pas de retournement, ce qui aurait lieu dès le départ si le chat s'était appuyé sur la main qui l'a lâché. Mais peu à peu on le voit rassembler vers l'axe du corps les membres de son avant-train, ce qui a pour effet de diminuer ce qu'on appelle en mécanique le *moment d'inertie* de cet avant-train et que nous appellerons sa *résistance au mouvement*. Quant à l'arrière-train, c'est l'inverse, et les photographies le démontrent péremptoirement. Pendant que le chat rassemble ses membres d'avant-train, il éloigne ceux de derrière de l'axe du corps et augmente par conséquent la résistance au mouvement de cet arrière-train. A ce moment les deux trains de l'animal opposent au mouvement une résistance inégale, l'avant-train étant en quelque sorte plus mobile autour de l'axe du corps que l'arrière-train. Si l'on admet alors que les contractions musculaires aient pour effet de créer deux forces parallèles, égales et de sens contraire, appliquées l'une à l'avant-train, l'autre à l'arrière-train, la première fera tourner l'avant-train plus que la seconde ne fera tourner l'arrière-train, et les choses se passeront comme si l'arrière-train avait servi de point d'appui à l'avant-train.

Si l'on examine maintenant les photographies qui correspondent à la seconde partie de la chute, on constate que ce sont les membres d'arrière qui se rassemblent et ceux d'avant qui s'étendent. C'est alors l'arrière-train qui tourne en s'appuyant pour ainsi dire sur l'avant-train.

La démonstration mathématique de ce qui précède a été faite à l'Académie des sciences par MM. Guyon et Maurice Lévy. Ce dernier a démontré qu'un homme pouvait faire dans l'espace une pirouette complète sans prendre de point d'appui sur un point extérieur. Il suffit pour cela qu'il fasse décrire à ses jambes des mouvements de relèvement à partir de l'horizontale, d'extension ou de flexion sur le corps. M. Marcel Deprez a même fait fonctionner devant l'Académie un appareil qui réalisait le mouvement de retournement d'un système déformable.

Quant à l'hypothèse d'un appui sur la résistance de l'air, M. Marey la rejette. Car, en raison du sens des mouvements de l'animal, si cette résistance avait des effets sensibles, elle produirait une rotation inverse de celle qui se constate.

M. Marey a fait les mêmes expériences sur d'autres animaux, comme le chien et le lapin : elles l'ont conduit aux mêmes résultats.



Le cinématographe récemment inventé par MM. Lumière est un appareil des plus ingénieux, qui permet de photographier des scènes en mouvement, de faire le positif du négatif obtenu, et de projeter ensuite, en l'agrandissant, ce positif sur un écran, de manière à le rendre visible pour un public nombreux, chacun des spectateurs voyant sur l'écran la scène avec tous ses détails et tous les mouvements qui s'y sont produits pendant le temps où elle a été saisie par l'objectif.

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* se souviennent peut-être que nous avons décrit ici le kinétoscope d'Edison à l'époque où il a paru ; cet appareil avait alors excité une véritable admiration en nous faisant voir à travers une lorgnette les scènes animées les plus variées et les plus bizarres. Mais bien plus parfait est le cinématographe de MM. Lumière, qui atteint le but poursuivi déjà par Edison, c'est-à-dire la projection de la scène animée sur un écran.

Le jeu de ces deux appareils repose sur la durée des impressions sur la rétine, durée que les physiologistes regardent comme étant d'un dixième de seconde.

Si l'on place l'œil devant une fente derrière laquelle on fait défiler des photographies prises successivement d'un objet en mouvement, et que l'intervalle entre deux images successives soit moindre qu'un dixième de seconde, l'impression produite par la première image durera encore lorsque se produira l'impression de la seconde, et l'œil verra l'objet en mouvement. C'est là le principe du jouet connu sous les noms de *phénakisticope*, de *zootrope*, et dont le kinétoscope d'Edison et le cinématographe de MM. Lumière ne sont que des perfectionnements.

Pour expliquer le jeu du cinématographe, nous supposerons d'abord qu'on est en possession des photographies positives. Elles sont faites sur une bande pelliculaire en celluloïd, de 15 mètres de long en général et de 3 centimètres de largeur. Cette bande de 15 mètres correspond à une scène qui a duré une minute et comprend neuf cents épreuves.

Réduit à ses éléments les plus simples, le cinématographe se compose d'une boîte, présentant sur sa face antérieure un objectif qui servira à faire la projection, sur sa face postérieure une fenêtre qui recevra les rayons d'une lampe électrique située derrière. Supposons maintenant que la bande pelliculaire, qui est enroulée sur un axe horizontal, se déroule et vienne passer verticalement devant la fenêtre. La lampe éclairera par transparence et successivement chaque épreuve, qui deviendra un objet lumineux dont l'image se projettera sur l'écran.

Voyons maintenant comment se produit le mouvement de la bande. Celle-ci porte sur chacun de ses côtés deux séries de trous, un à droite, un à gauche de chaque épreuve. Dans chacun de ces groupes de trous peuvent, à un moment donné, entrer deux dents portées par un organe que met en mouvement une manivelle extérieure manœuvrée par l'opérateur. Quand les dents sont en prise, elles descendent et entraînent avec elles la bande qui descend verticalement.

Si le mouvement de descente était continu, la sensation serait confuse : il faut donc le rendre intermittent, et s'arranger de telle sorte que chaque épreuve vienne s'arrêter entre la lampe et l'objectif. Nous avons dit que pour une scène qui durait une minute, on faisait neuf cents épreuves, ce qui fait un quinzième de seconde de pose pour chaque épreuve. Les choses sont disposées de telle sorte que la bande mette une minute à se dérouler et à passer devant la fenêtre, ce qui fait un quinzième de seconde pour chaque épreuve. Mais ce temps est décomposé en deux parties: pendant deux quarante-cinquièmes de seconde les dents ont abandonné les trous et l'épreuve est arrêtée devant l'objectif. Elle se projette sur l'écran. Pendant le quarante-cinquième qui suit, les dents sont en prise et la pellicule descend.

Mais ici se présente une difficulté : si la lumière continuait à passer pendant que l'épreuve descend, on verrait des traînées lumineuses descendantes. M. Lumière a résolu la difficulté de la manière la plus heureuse. Sur l'axe de la manivelle il a monté un écran opaque échancré, qui tourne avec elle. Pendant que l'épreuve est arrêtée, l'échancrure laisse passer la lumière ; pendant qu'elle descend et que la suivante vient se substituer à elle, la partie opaque de l'écran intercepte la lumière et l'empêche de tomber sur l'objectif.

Le mouvement de l'écran est tellement rapide que l'œil ne s'aperçoit pas plus de cette interruption de lumière qu'il ne s'aperçoit des arrêts de la bande pelliculaire.

On comprend combien de difficultés ont dû se présenter dans la construction de cet appareil pour l'agencement des organes mécaniques, que nous ne faisons qu'indiquer sans décrire leurs détails. M. Lumière a triomphé pleinement de ces difficultés.

Maintenant qu'on connaît d'une manière suffisante la structure de l'appareil, il est facile de voir comment il sert aussi à faire les négatifs et les positifs.

Pour les négatifs, on supprime la lampe, on bouche la fenêtre, et on fait dérouler une bande sensible pendant que l'objectif ouvert vient faire successivement sur elle, en une minute, les neuf cents images de la scène animée à reproduire. La pose se fait pendant chaque arrêt de la bande, c'est-à-dire pendant deux quarante-cinquièmes de seconde.

Quand on veut faire la bande positive, on ferme l'objectif, on ouvre la fenêtre, on replace la lampe et on fait passer devant la fenêtre la bande négative derrière laquelle est appliquée une bande sensible. Le tirage se fait alors par application, comme dans le tirage des positifs.

Le cinématographe peut donner lieu à une manœuvre parfois intéressante. Elle consiste à faire tourner l'appareil à rebours et à faire se succéder les épreuves en sens inverse de celui où elles ont été prises. Dans beaucoup de cas, cette inversion ne présente guère d'intérêt; mais il en est d'autres où elle donne lieu à des résultats d'une grande originalité. Telle est, par exemple, la reproduction des bains de Milan, qui est une des scènes que projette le cinématographe Lumière. Dans la projection directe, on y voit les baigneurs arriver en courant sur les tremplins, s'élancer en faisant la pirouette, tomber dans l'eau qui rejaillit en gerbes blanches et disparaître. Dans la projection à rebours, on voit, au contraire, les baigneurs sortir de l'eau les pieds en avant, faire jaillir le liquide, effectuer la culbute en sens inverse, retomber sur le tremplin et s'éloigner en courant à reculons.

P. Poiré.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'EMPLOI DE LA VIE, par *Sir John Lubbock*, traduit de l'anglais par *Emile Hovelacque;* Paris, Félix Alcan, 1897. — L'auteur de ce petit livre est un savant, un naturaliste, membre de la Société royale de Londres, qui est l'Académie des sciences de nos voisins d'outre-Manche. Il a écrit des livres d'histoire naturelle et d'anthropologie qui ont eu grand succès dans son pays et dont quelques-uns ont été traduits en français : sur les sens et l'instinct chez les animaux, et principalement chez les insectes; sur les fourmis, les guêpes et les abeilles, sur les origines de la civilisation, sur l'homme préhistorique, etc. C'est aussi un homme politique, membre du Parlement, et qui fait actuellement partie du cabinet de lord Salisbury; il est en même temps un homme d'affaires, président de la Chambre de commerce de Londres, et l'on peut penser que les occupations ne lui manquent pas. Il a néanmoins trouvé le temps de philosopher, d'écrire des livres de méditation pratique, qui ont fait leur chemin en Angleterre. Déjà l'on connaît chez nous son charmant ouvrage en deux volumes, intitulé : *Le bonheur de vivre.* Il lui a donné une suite, que M. Hovelacque a traduite dans la collection dite « Bibliothèque de philosophie contemporaine », sous ce nom : *l'Emploi de la vie.*

Il ne s'agit pas de l'emploi professionnel, de conseils ou de renseignements d'ordre technique. Ce petit livre prétend avoir uniquement une portée morale. Un homme qui a su faire un bon usage de sa vie expose à quels principes il a obéi, quelles idées, quels sentiments, quels exemples l'ont guidé, et il ne peut y avoir que profit à l'écouter et à le suivre. Le livre n'est pas didactique. C'est un recueil de réflexions d'expériences personnelles, de citations : beaucoup de citations, d'auteurs anciens quelquefois, surtout d'auteurs anglais, bien choisies, topiques, intéressantes, « suggestives ».

Les titres des chapitres suffisent à faire pressentir l'intérêt du petit volume, en même temps qu'à en montrer le caractère de libre variété : « Du tact, de l'argent, de la récréation, de la santé, de l'éducation nationale, de l'éducation personnelle, des bibliothèques, de la lecture, du devoir social, de la vie sociale, de l'application, du caractère, de la tranquillité d'âme, de la religion ». Aucun de ces sujets n'est traité à fond, cela va sans dire; ils sont effleurés; ils sont prétexte à réflexions judicieuses, à souvenirs délicats, à conseils utiles. Le premier chapitre, « La grande question », montre bien la portée de l'ouvrage.

« Ce qu'il y a de plus important dans la vie, dit l'écrivain, c'est

d'apprendre à vivre. Il n'y a rien que les hommes se montrent plus désireux de conserver que la vie, il n'y a rien qu'ils s'efforcent moins de bien diriger. Y réussir est chose moins facile qu'on ne pense. Le bonheur et le succès ne dépendent pas des circonstances, mais de nous-mêmes. Plus d'hommes ont dû leur ruine à leurs propres fautes qu'à la malveillance des autres; plus de maisons et de villes ont été anéanties par l'homme que par des tempêtes et des tremblements de terre. Il y a deux espèces de ruine : celle qui est l'œuvre du temps et celle dont l'homme est responsable. De toutes les ruines, c'est la ruine de l'homme qui est la plus affligeante. Sénèque l'a dit, le pire ennemi de chacun est dans son propre cœur. La plupart des hommes, dit La Bruyère, emploient une partie de leur vie à rendre l'autre malheureuse, et trop souvent la chaleur du sang nous a fait faire pendant notre jeunesse des choses dont se repentent dans notre vieillesse nos os endoloris (Lucien); car ce qui est passé est terminé, Clotho ne saurait en tisser à nouveau la trame, ni Atropos le reprendre (Whittier). L'homme s'aime avec plus d'ardeur que de sagesse. »

Il s'agit donc de lui apprendre à s'aimer avec sagesse, et à faire le meilleur emploi possible de la vie.

Sir John Lubbock se défend de recommander par là des préoccupations purement égoïstes. Sans doute, notre premier désir devrait être de tirer de nous-mêmes le parti le meilleur et le plus élevé. Mais ce n'est pas dans un but intéressé qu'il nous faut agir ainsi, ou nous serions condamnés à l'avance à ne point y réussir. « Le succès individuel d'aucun homme, c'est Bacon qui l'affirme, ne saurait jamais être considéré comme le but avouable de son existence. » Les âmes les plus élevées et les meilleures — ici l'écrivain cite Platon et Aristote, le Bouddha et saint Paul — ne se seraient jamais contentées de poursuivre la perfection seulement pour elles-mêmes. C'est donc dans l'intérêt d'autrui que nous devons travailler à notre propre perfectionnement.

Cela étant admis, nous voilà rassurés, et nous pouvons écouter les conseils de sagesse que nous donne l'écrivain pour nous procurer l'existence la plus pleine, la plus élevée, la plus raisonnable, la plus heureuse, et par conséquent la plus utile aux autres. Le bonheur n'est pas forcément le succès; il est intime, caché, il consiste dans la satisfaction de la conscience, même au milieu des revers. La fortune peut beaucoup, mais c'est la volonté qui fait que l'on est satisfait de ses dons. La vraie richesse est moins dans ce que nous possédons que dans ce que nous sommes, et nous sommes ce que nous voulons être. En fils d'une forte race, c'est à la volonté et à la raison que l'écrivain fait constamment appel, mais il faut dire qu'il ne les sépare pas de la bonté et du sentiment de la solidarité. Il consacre plusieurs chapitres au devoir social, à l'éducation nationale. Il relève et justifie la parole de Victor Hugo : « Celui qui ouvre une école ferme

une prison ». Travailler pour soi, c'est travailler pour les autres; s'instruire, c'est se mettre en état d'instruire les autres; être bon, c'est le meilleur moyen d'être heureux.

Tels sont, dans leurs traits généraux, les enseignements et les conseils que l'auteur donne à lui-même et à ses lecteurs. Sa philosophie est douce, aimable, souriante; son livre est un agréable compagnon; on peut le prendre et le laisser tour à tour; il n'est pas fait pour être lu d'une seule haleine, mais pour être feuilleté, consulté; c'est un livre d'édification tout à fait laïque, une sorte d'*Imitation* à l'usage des gens de bonne volonté que le mysticisme attire moins que l'action. C'est aussi un livre où l'éducateur peut puiser des idées, des mots, des maximes à pleines mains. Il y a là, sous forme dispersée et attrayante, propre à faire penser maîtres et élèves, un vrai cours de morale fondé sur l'expérience du genre humain.

Jules STEEG.

CONSCIENCE ET VOLONTÉ SOCIALES, par *J. Novicow*, membre et ancien vice-président de l'Institut international de sociologie; Paris, Giard et Brière, in-8°, 1897. — Ce volume est le sixième d'une collection publiée sous la direction de M. René Worms, la *Bibliothèque sociologique internationale*. Le premier volume de la série est la thèse de doctorat soutenue, l'an dernier, par M. René Worms, sous le titre *Organisme et société*. On sait que l'auteur a essayé, dans cet ouvrage, de réduire en système complet, avec des prétentions à la rigueur scientifique, le fameux parallélisme indiqué par Herbert Spencer entre le développement des sociétés et celui d'un organisme vivant. De là à dire : « une société est un être organisé », il n'y avait qu'un pas facile à franchir. L'analogie ainsi transformée en identité, la logique veut qu'on trouve dans une société tout ce qui se trouve dans un organisme animal, des organes, des tissus, des cellules. C'est ce qu'a tenté M. René Worms, non sans s'arrêter aux endroits où la tâche devenait par trop ardue, en homme qui tient sa gageure jusqu'au bout, mais qui sait bien que c'est une gageure et le laisse voir.

M. Novicow est, paraît-il, plus convaincu de l'exacte correspondance entre la société et un organisme. Il s'est résolument attaqué au point le plus difficile du système. M. Worms et quelques-uns de ses émules ont trouvé à peu près dans la société des organes et des fonctions analogues ou homologues à ceux que la biologie étudie. Mais on avait fort hésité avant d'attribuer à la société un *sensorium* remplissant le rôle que joue le cerveau dans l'animal. C'est ce *sensorium* social que M. Novicow croit avoir découvert, plus heureux que Spencer qui n'en admet pas l'existence et juge, au contraire, que la conscience, concentrée par l'animal dans un organe distinct, est diffuse dans la société entre tous les individus qui la composent. Pour M. Novicow, ce cerveau sociologique est constitué par l'élite intellectuelle de la société, à laquelle se rattachent les diverses aristocraties. « Quand l'aristocratie

fait défaut, dit-il, la société est un être amorphe, sans ossature, sans organisation. Il y a des animaux sans cerveau, mais ils sont aux derniers échelons de la hiérarchie vitale. Il en est de même des sociétés sans aristocratie, elles sont aux derniers rangs de la civilisation. »

Cela posé dans un premier livre, on étudie, dans un second et un troisième livre, le mécanisme de la conscience et de la volition sociale, puis la transformation des volitions en action sociale, puis la sensibilité sociale et la justice (qui consiste à ne pas affecter la conscience sociale, à ne pas la faire souffrir), puis enfin le détail des volitions sociales (économiques, politiques, intellectuelles et de l'avenir). Il serait inutile d'essayer d'expliquer avec plus de détail le plan du livre. Ce plan est nécessairement systématique à la fois et incohérent. L'analogie générale que l'auteur poursuit envers et contre tous l'oblige à des constructions singulièrement artificielles, qui sont souvent aussi toutes superficielles (voir par exemple ce qu'il dit de l'instruction publique tour à tour passion sociale et volition sociale). On a souvent l'impression que l'auteur aurait pu, au lieu de ce travail ingrat, nous en donner un beaucoup plus profitable : il a par endroits des vues de détail originales, piquantes, des opinions paradoxales, mais qui font réfléchir, des violences de langage qui choquent, mais qui peuvent fouetter l'esprit, des citations qui attestent beaucoup de lecture, enfin des jugements sur les questions intéressant la France qui sont bien d'un étranger et qui, pour leur étrangeté même, sont parfois bons à entendre comme le son d'une voix inconnue. Mais tel quel et à le prendre dans son ensemble, ce n'est pas un livre où des lecteurs non préparés doivent commencer leur apprentissage dans la science sociologique. F. B.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique

(suite).

De puerorum indole quædam notantur, par *E. Thamin* (thèse latine). Paris, Masson, in-8°, 1895.

De la croyance, par *Jules Payot* (thèse française). Paris, Alcan, in-8°, 1895.

Annuaire de l'École pratique des hautes-études (1897). Paris, Imprimerie Nationale, in-8°.

Œuvres choisies de *Voltaire*. Edition du Centenaire (mai 1878). Paris, bureaux du Comité central, in-12, 1878.

Exercices grammaticaux spécialement écrits pour la grammaire de l'auteur par *J.-U. Marque*. Bruxelles et Saint-Pétersbourg, in-12.

Lectures intermédiaires, par *Clarisse Juranville*. Paris, A. Boyer, in-12.

Oraisons funèbres de *Bossuet*. Edition *Rébelliau*. Paris, Hachette, in-12, 1897.

Extraits des moralistes (XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles). Edition *Thamin*. Paris, ibid.

Théâtre choisi de *Corneille*. Edition *Petit de Julleville*. Paris, ibid., 1896.

Théâtre choisi de *Molière*. Edition *Thirion*. Paris, ibid.

Extraits des historiens français du XIXe siècle. Edition *Camille Jullian*. Paris, ibid., 1897.

Cours général de géographie, par *F. Schrader* et *L. Gallouédec*. Paris, ibid., 1897.

Simples notions sur l'agriculture, par *Barrau* et *Heuzé*. Paris, ibid., 1897.

La récitation au certificat d'études, par *P. Labeyrie* et *Edouard Gillet*. Paris, Nathan, in-12, 1897.

Les pierres et les roches, guide pratique pour reconnaître les principales roches et les pierres les plus utiles à l'aide de tableaux dichotomiques descriptifs, par *A. Péret*. Paris, Nathan, in-12, 1896.

Mon cousin Jacques. Histoire d'un candidat au certificat d'études, 4e degré, cours moyen et supérieur. Livre du maître. Livre de l'élève. Paris, ibid.

Lectures historiques, à l'usage de la classe de cinquième et de sixième. Paris, Alcan, in-12, 1897.

Histoire générale (tome III) : Le XIXe siècle, par *E. Driault* et *G. Monod*. Paris, ibid.

L'emploi de la vie, par Sir *John Lubbock*, traduit de l'anglais par *Emile Hovelacque*. Paris, Alcan, in-12, 1897.

Indietro? Lettura fatta all' Academia dei Concordi in Rovigo il 26 aprile 1896, par *Amalia Zanardi*. Rimini, in-12, 1896.

Abrégé de l'histoire de l'éducation, par *P.-H. Weisz*. Antibes, J. Marchand, in-12, 1895.

Premières notions d'économie sociale, par *Th. Villard*. Paris, A. Colin, in-12, 1896.

Histoire de la culture humaine, par *Gouchera* (en russe), traduit de l'allemand par Mme *Tzepinska*. Saint-Pétersbourg, bureau du journal *l'Instruction*.

L'éducation intellectuelle dès le berceau, par *Bernard Perez*; 3e édition. Paris, Alcan, in-8°, 1896.

Report of the Commissioner of education, 1893-1894. Washington, Government Printing Office, 2 vol. in-8°, 1896.

Ministerio de Instruccion pública y colonizacion. *Informe preliminar* de los actos de la Delegacion nacional en el Noroeste de la República, presentado por el delegado Sr. *Lisimaco Gutierrez* y el secretario Dr. *Roman Paz*. Sucre, tipografia Excelsior, in-8°, 1895.

Ligue marseillaise contre l'alcool. *Les méfaits de l'alcool :* conférence, par le Dr *Villard*, *Eugène Rostand*, le Dr *Ph. Rey*, *Ernest Delibes*. Marseille, au siège du Comité, in-12, 1896.

L'arithmétique des petits : premières leçons de calcul conformes aux derniers programmes, à l'usage des écoles maternelles, des classes enfantines et des cours élémentaires des écoles primaires, par *E. Goué*. Livre du maître. Livre de l'élève. Paris, Fouraut, 2 vol. in-12, 1895.

Abrégé de l'arithmétique des petits, à l'usage des écoles maternelles seules, par *le même*. Paris, ibid.

Eléments de chimie organique et de chimie biologique, par *Œschner de Coninck*. Paris, Masson, in-12, 1896.

Traité de pédagogie scolaire, par *I. Carré* et *Roger Liquier*. Paris, Colin, in-12, 1897.

Carnet de morale, par *Bancal*. Paris, Hachette, in-12, 1897.

Histoire de l'époque moderne et contemporaine depuis 1453 jusqu'à nos jours, par *G. Ducoudray*. Paris, ibid.

Mémoires d'un vieux maître d'école : examen critique des méthodes et procédés pédagogiques du XIXe siècle (instruction primaire), par *C.-D. Férard*. Paris, Delagrave, in-12.

Le livre de morale et d'instruction civique des écoles primaires (Cours élémen-

taires et cours moyen), par *Louis Boyer*. Partie du maître. Partie de l'élève. Paris, Fouraut, 2 vol. in-12, 1896.

Le livre de morale des écoles primaires (Cours moyen, cours supérieur) *et des cours d'adultes*, par *le même*. Partie du maître. Partie de l'élève. Paris, ibidem, 2 vol. in-12, 1896.

Le livre d'instruction civique des écoles primaires (Cours moyen, cours supérieur) *et des cours d'adultes*, par *le même*. Partie du maître. Partie de l'élève. Paris, ibidem, 2 vol. in-12, 1896.

De la responsabilité civile des instituteurs, par *Bernardbeig*. Limoges, Ducourtieux, in-8°, 1896.

Histoire de la troisième République : la Présidence de M. Thiers, par *E. Zevort*. Paris, Alcan, in-8°, 1896.

Das Elend unserer Jugend-Literatur, von *Heinrich Wolgast*. Hambourg, in-8°, 1896.

L'économie politique enseignée par les fables de La Fontaine, par *Maurice Block*. Versailles, in-8°, 1896.

Le lendemain de l'école, par *N. Bizet*, avec une préface de *Ch. Drouard*. Paris, Alcide Picard, in-8°.

Livret de notes et carnet de correspondance, par *E. Lagrue*. Pontoise, in-8°, 1896.

Cahier de roulement, par *le même*. Montmorency, Guichot, in-8°.

Mono-démographie agricole, par *Jean-Henri Ferrand*. Manuscrit.

Etude de sociologie pratique, par *Eug. de Masquard*. Nîmes, in-12, 1896.

La Nuova scuola (capitolo XI, estratto dal volume « La nuova didattica per le scuole popolari »), par *Nicodemo Colombo*. Rome, in-8°, 1897.

Une pièce d'orfèvrerie offerte au maire de Marseille en 1787, par *Bouillon-Landais*. Paris, Plon et Nourrit, in-8°, 1896.

Le portrait de Puget, par *le même*. Paris, ibid., 1895.

Thèses présentées à la Faculté des sciences de Paris pour obtenir le grade de docteur ès sciences physiques, par *R. Lespiau*. 1re thèse : *Recherches sur les épidibromhydrines et les composés propargyliques;* 2e thèse : *Propositions données par la Faculté*. Paris, Gauthier-Villars, in-8°, 1896.

Vade-mecum perpétuel à l'usage des instituteurs et des institutrices : Pédagogie pratique, — législation scolaire, par *O. Riquer* et *A. Marcel*. Paris, Armand Colin, in-12, 1895.

Leçons de physique à l'usage des établissements d'instruction primaire supérieure, des écoles professionnelles, des candidats au brevet de capacité, etc., par *Paul Poiré*. Paris, Delagrave, in-12, 1883.

Leçons de chimie appliquée à l'industrie, à l'usage des industriels, des écoles normales primaires, des établissements d'instruction primaire supérieure, des écoles professionnelles, des candidats au brevet de capacité, etc., par *le même*. Paris, ibid., 1885.

Liste des objets adressés au Musée pédagogique pendant le quatrième trimestre de 1896.

SALLE DE GÉOGRAPHIE

Cartes dressées par le Service géographique de l'armée :

I, Algérie au 50,000e, 2 feuilles : Orléansville, Tamezguida ; II, Algérie au 200,000e, 1 feuille : Cheria ; III, Afrique au 2,000,000e, 2 feuilles : In-Salah, Saint-Louis, El Facher.

Cartes dressées par l'Etat-major (géologiques), au 80,000ᵉ, 2 feuilles : Dyon (Châtillon), Castellane (Digne).
Carte du département de Meurthe-et-Moselle, par *Jacquot* et *Viard*, au 100,000ᵉ, éditée par Bastien, à Lunéville.
Carte topographique et itinéraire du département de la Manche, par *Pigault*.
Atlas des ports de France : cartes de l'Aiguillon à la Tremblade, et de Groix à Vannes.
Atlas universel de *Fayard* : 21 feuilles.
Carte commerciale et minière des pays sud-africains, par *Bianconi*.
Carte des mines d'or en exploitation dans le Witwatersrand, par *le même*.
Carte d'ensemble des principaux districts aurifères autres que le Witwatersrand, par *le même*.
Six cahiers de géographie générale et quatre cahiers de la France, par *P.-Z. Vedel*. Larousse.

SALLE DE TRAVAIL MANUEL

Le travail manuel, par *Victor Brudenne*, in-12. Belin.
Le travail manuel à l'école primaire (classe sans ateliers), par *Jully* et *Rocheron*, 1896. Ibid.
Le travail manuel à l'atelier scolaire, par *A. Jully*, in-12, 1894. Ibid.
Leçons techniques à l'atelier scolaire, par *le même*, in-12, 1894. Ibid.
Cahiers de travail manuel, par *Jully* et *Rocheron* : cours élémentaire 4 cahiers, cours moyen 4 cahiers, cours supérieur 3 cahiers. Ibid.
Envoi de travaux manuels d'écoles d'Eure-et-Loir, par les soins de M. l'inspecteur d'académie :
Album, cahiers de travail manuel et série de plâtres exécutés par les élèves de l'école de garçons et du cours complémentaire de Gaillardon.
Album et série de plâtre exécutés par les élèves de l'école de garçons du boulevard Chasle, à Chartres.
Cahier de travail manuel et série de travaux en carton, bois et fer exécutés par les élèves de l'école et du cours complémentaire de Courville.
Cahiers de travaux manuels des écoles de Bonneval, Marville-les-Bois et Voves.
Tableaux de travail manuel de l'école normale de Chartres (9 tableaux d'enseignement graduel; carton, plâtre, bois, fer, fonte). Moulage et plâtres.

SALLE DE DESSIN

Cours de dessin géométrique (lignes et surfaces, exercices d'application, lavis en noir et en couleur), par *E. Watelet*, in-4. A. Colin.
Perspective d'observation (solides, objets usuels, notions de paysage), par *le même*. Ibid.
Nouveaux exercices de dessin à main levée, par *V. Darchez* (16 cahiers). Belin.
Choix de modèles de dessin donnés comme sujets d'examens aux aspirants et aux aspirantes au certificat d'études primaires, par *le même*. Ibid.
Cours de dessin géométrique, par *le même* (2 volumes in-4°), 1896, Ibid.
La leçon de dessin (carnet du maître), par *Leprat*, album in-12. Delalain.
— (partie de l'élève), par *le même*, 6 cahiers. Ibid.
Cahiers de dessin à main levée, par *L. Horsur-Deon* (12 cahiers). Larousse.
Cahiers de dessin pour les jeunes filles, par *le même* (6 cahiers) Ibid.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (SESSION DE JANVIER 1897). — Dans cette session, le Conseil supérieur a examiné et adopté les projets suivants relatifs à l'enseignement primaire :

1° *Projet de décret relatif aux conditions dans lesquelles les instituteurs exerçant dans les écoles primaires ou professionnelles annexées à des établissements publics ressortissant à d'autres administrations que celle de l'instruction publique pourront être assimilés au personnel des écoles primaires publiques ordinaires pour la réalisation de l'engagement décennal et, s'il y a lieu, pour le classement, l'avancement et la retraite.*

Ce décret, prévu par l'article 48, § 2, de la loi du 25 juillet 1893, doit être soumis au Conseil d'Etat.

2° *Décret modifiant l'article 38 du décret du 21 janvier 1893 relatif à l'organisation des écoles primaires supérieures publiques.*

Le nouvel article est ainsi rédigé :

« ART. 38. Aucun élève ne peut être reçu, soit dans une école primaire supérieure, soit dans un cours complémentaire, s'il ne possède le certificat d'études primaires élémentaires et s'il ne justifie, en outre, par un certificat signé de l'inspecteur primaire, avoir suivi pendant une année au moins le cours supérieur d'une école primaire élémentaire.

» Toutefois les élèves qui n'auront pas fait leurs études dans une école primaire publique pourront, s'ils sont munis du certificat d'études primaires élémentaires, être admis dans une école primaire supérieure ou dans un cours complémentaire à condition de justifier qu'ils ont étudié les matières comprises dans le programme du cours supérieur des écoles primaires publiques. Cet examen complémentaire sera subi devant une commission composée du personnel enseignant de l'école primaire supérieure, sous la présidence de l'inspecteur primaire.

3° *Décret relatif à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire.* — Les dispositions transitoires des décrets du 18 janvier 1893 et du 15 janvier 1894 d'après lesquelles les instituteurs publics et les commis d'inspection étaient autorisés, sous certaines conditions de stage, à prendre part à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, sont transformées en dispositions définitives. Nous reproduirons ultérieurement le texte de ce décret, qui n'a pas encore paru.

4° *Arrêté relatif à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité.*

La durée des épreuves écrites se trouve modifiée comme il suit : *Cinq* heures pour les compositions de commerce et de comptabilité; trois heures pour la composition d'arithmétique. Les épreuves auront lieu en deux jours consécutifs.

5° *Arrêté modifiant, en vue d'y introduire des notions d'enseignement anti-alcoolique, les programmes des écoles normales, des écoles primaires supérieures, des cours complémentaires et des écoles primaires élémentaires.*

6° *Arrêté modifiant les articles 146 et 147 de l'arrêté du 18 janvier 1887, relatifs à l'examen du brevet de capacité élémentaire de l'enseignement primaire.* — Cette modification a pour objet de faire passer la composition d'écriture au nombre des épreuves de la deuxième série.

Fixation de la liste des auteurs a expliquer a l'examen de l'inspection primaire. — La liste des auteurs à expliquer à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales comprend, pour une période triennale à partir de 1898, les ouvrages ci-après désignés :

Noel et Saffroy. — *Les écrivains pédagogues de l'antiquité.*

Paul Souquet. — *Les écrivains pédagogues du seizième siècle.*

Fénelon. — *Traité de l'éducation des filles* (chapitres I à VI); *Avis à une dame de qualité.*

J.-J. Rousseau. — *Emile* (livre III).

Condorcet. — *Rapport sur l'instruction publique.*

Emile Boutroux. — *Questions de morale et d'éducation.* (Conférences faites à l'école de Fontenay-aux-Roses.)

F. Buisson. — *Conférence sur l'enseignement intuitif.* (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fascicule n° 59.)

Horace Mann. — *Horace Mann, son œuvre, ses écrits,* par M.-J. Gaufrès (2e édition).

Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique (Discipline).

Dates des examens et concours de l'enseignement primaire en 1897. — Les dates des examens et concours ont été fixées, pour 1897, ainsi qu'il suit :

Certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité (aspirants et aspirantes) :

Ouverture de la session.	3 février.
Clôture du registre d'inscription. .	2 janvier.

Certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (aspirants et aspirantes) :

Ouverture de la session. . . . . . 15 février.
Clôture du registre d'inscription. . 23 janvier.

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures (aspirants et aspirantes) :

Ouverture de la session. . . . . . 15 mars.
Clôture du registre d'inscription. . 13 février.

Concours pour l'obtention des bourses dans les écoles nationales professionnelles (Armentières, Vierzon et Voiron) :

Ouverture de la session. . . . . . 10 mai.
Clôture du registre d'inscription. . 31 mars.

Concours pour l'obtention des bourses dans les établissements d'enseignement primaire supérieur :

Aspirants :

Ouverture de la session. . . . . . 11 mai.
Clôture du registre d'inscription. . 31 mars.

Aspirantes :

Ouverture de la session. . . . . . 17 mai.
Clôture du registre d'inscription. . 31 mars.

Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures (aspirants et aspirantes) :

Degré élémentaire :

Ouverture de la session. . . . . . 1er juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 12 juin.

Degré supérieur :

Ouverture de la session. . . . . . 5 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 12 juin.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (lettres et sciences) :

Aspirants :

Ouverture de la session. . . . . . 23 juin.
Clôture du registre d'inscription. . 22 mai.

Aspirantes :

Ouverture de la session. . . . . . 28 juin.
Clôture du registre d'inscription. . 28 mai.

Concours d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud :

Ouverture de la session. . . . . . 30 juin.
Clôture du registre d'inscription. . 31 mai.

Concours d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses :

Ouverture de la session. . . . . . 5 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 5 juin.

Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures (aspirants et aspirantes) :

Ouverture de la session. . . . . . 9 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 9 juin.

Certificat d'études primaires supérieures :

Algérie :

Ouverture de la session. . . . . . 9 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 24 juin.

France :

Ouverture de la session. . . . . . 23 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 8 juillet.

Concours pour l'obtention des bourses de séjour à l'étranger (élèves des écoles primaires supérieures et professeurs d'écoles normales) :

Ouverture de la session. . . . . . 19 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 3 juillet.

Concours d'admission aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices :

Algérie :

Ouverture de la session. . . . . . 16 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 30 avril.

France :

Ouverture de la session. . . . . . 29 juillet.
Clôture du registre d'inscription. . 30 avril.

Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures (aspirants et aspirantes) :

Ouverture de la session. . . . . . 4 octobre.
Clôture du registre d'inscription. . 18 septembre.

Les anciens élèves de l'école normale de la Seine. — M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, a prononcé au banquet des anciens élèves de l'école normale de la Seine, le 7 novembre dernier, un discours d'où nous extrayons le passage suivant :

« Je suis un nouveau venu parmi vous, et je n'ai encore aucun titre à votre confiance; la plus grande partie de ma carrière s'est faite dans les facultés. Mais, du moins, je puis vous dire que je n'ai jamais eu une conception égoïste et stérile de la science, et que j'ai toujours cru qu'elle devait se proposer, non pas seulement la recherche de la vérité, mais le bien général. *(Applaudissements.)* Je crois que tous ceux qui sont appelés à enseigner au nom de l'État, le stagiaire qui débute et qui apprend à lire aux enfants dans l'humble école de hameau et le savant qui professe à la Sorbonne et au Collège de France, tous sont les ouvriers d'une même œuvre, tous contribuent à la grandeur nationale, tous doivent sentir la solidarité qui les unit; comme les soldats qui marchent à la bataille, si vous me permettez cette familière comparaison, ils doivent se sentir les coudes et serrer les rangs. *(Applaudissements.)* Dans cette œuvre commune — et je serais désolé que vous crussiez à une sorte de compliment banal — dans cette œuvre commune, la tâche de l'instituteur m'apparaît comme la plus grande et la plus belle. En effet, c'est lui qui est en contact direct, constant, avec le peuple; c'est donc lui qui doit former notre démocratie, qui doit façonner son âme, qui doit lui donner le sentiment de ses droits et de ses devoirs, et je dirai de ses devoirs encore plus que de ses droits. *(Applaudissements.)* La démocratie de demain sera ce que l'instituteur l'aura faite, et c'est un fait digne de remarque qu'à mesure que la République s'est affermie dans notre pays, à mesure qu'elle a poussé dans le sol des racines plus profondes, l'action de l'instituteur s'est étendue et fortifiée. Toutes les fois qu'il s'agit de bien faire, on se tourne vers l'instituteur. Nous venons d'en voir un exemple bien instructif. Il y a deux ans, on constatait que l'œuvre scolaire serait irrémédiablement compromise, si elle s'arrêtait aux limites de l'école, si, sorti de l'école à onze, douze ou treize ans, l'enfant, à l'âge où précisément sa formation intellectuelle et morale s'achève, était en quelque sorte intellectuellement et moralement abandonné. On s'est dit que l'école devait se doubler de ce qu'on a appelé, car le mot n'est pas de moi, « l'école prolongée ». Et, dès qu'il a été question de relever les cours d'adultes, dès qu'un appel a été fait aux instituteurs, immédiatement, sur tous les points de la France, les bonnes volontés se sont affirmées. L'instituteur a sacrifié ses loisirs, son repos, à cette tâche nouvelle qui ne lui était pas imposée, mais pour laquelle on faisait simplement appel à son dévouement. *(Applaudissements.)* Et cela, il l'a fait de lui-même, sans l'espoir d'une amélioration, ni d'une récompense matérielle. Messieurs, je suis fier de l'exemple qu'ont ainsi donné les instituteurs français, et je suis heureux de saisir cette occasion pour les en remercier tous publiquement. Du reste, en bien des occasions, l'action de l'instituteur peut encore s'affirmer. Il lui appartient de répandre autour de lui les idées justes, les sentiments généreux, et non pas seulement parmi les enfants et les adultes, mais parmi les hommes. Je voudrais que, dans chaque commune ou fraction de commune, l'instituteur fût pour tous un ami, un conseiller écouté, respecté et aimé. » *(Applaudissements.)*

BANQUET DES INSTITUTEURS DE LA SEINE. DISCOURS DE M. BAYET. — Le 5 décembre dernier a eu lieu le banquet annuel de l'Union des instituteurs et institutrices du département de la Seine. M. le ministre

de l'instruction publique, souffrant d'une bronchite, s'était fait excuser, ainsi que M. F. Buisson, retenu par un devoir de famille. A la table d'honneur avaient pris place: M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique; M. Bédorez, le nouveau directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine; plusieurs inspecteurs et inspectrices, et des notabilités sympathiques à l'œuvre de l'association. Au dessert, M. Hennequin, président de l'Union, après avoir remercié les invités d'avoir accepté de prendre part à cette fête de famille, a porté la santé de M. le ministre, de M. Bayet, de M. Bédorez, et a bu à l'avenir de l'école primaire et à la puissance de la République.

M. Bayet a répondu par le discours suivant :

Mesdames, Messieurs, ou plutôt mes chers collaboratrices, mes chers collaborateurs,

M. le ministre de l'instruction publique aurait été très heureux de se rendre à l'invitation que vous lui avez adressée. Il se rappelle toujours avec joie l'époque, on peut dire l'époque héroïque, où, comme chef de cabinet du ministre de l'instruction publique, aux côtés de Jules Ferry et aux côtés de M. Buisson, il a travaillé à la préparation de ces lois qui ont fondé en France l'enseignement primaire, l'enseignement national. *(Applaudissements.)*

Depuis il n'a jamais cessé de s'intéresser à toutes les questions de l'enseignement primaire, et vous vous rappelez les articles qu'il y a deux ans, je crois, il publiait, dans la *Revue pédagogique*, sur l'organisation de l'instruction primaire en Algérie.

Une maladie très grave l'empêche d'être des vôtres ce soir. Il m'a chargé de vous exprimer à la fois ses regrets et sa sympathie.

J'ai prononcé le mot de sympathie. Il est, en effet, une heureuse et rare fortune qui veut que les instituteurs et les institutrices de la Seine et de la France ne rencontrent autour d'eux que des sympathies. Dans un pays qui — il faut bien le dire — est quelque peu divisé sur un certain nombre de questions, toutes les fois qu'il s'agit de plaider votre cause, de défendre vos intérêts, de s'intéresser à votre œuvre, il y a unanimité entre tous ceux qui ont souci de la grandeur de la France et de la République. *(Nouveaux applaudissements.)*

Vous avez ainsi accompli ce qu'on peut appeler la concentration de la sympathie, et je vous en félicite. Seulement cette sympathie vous impose des devoirs. Je sais bien qu'il n'est pas d'usage de parler de devoirs à la fin d'un banquet. Mais ceci est à votre honneur. Dans une réunion d'instituteurs et d'institutrices, fût-ce en buvant du champagne, il vous paraîtra tout naturel d'entendre parler de devoirs; aussi naturel qu'il me paraît à moi de vous en parler. C'est le plus bel éloge que je puisse faire de vous.

Et non seulement on peut vous parler de devoirs au dessert, mais on peut dire, sans crainte d'être contredit ni désapprouvé, on peut dire que vos devoirs iront toujours en s'accroissant et en raison mêmes de ces sympathies qui se sont toujours affirmées autour de vous.

Nous sommes loin du temps où l'école était l'endroit où on apprenait à lire, à écrire et à calculer. Sans doute, il faut toujours s'y livrer à ces exercices indispensables, et je sais que cette partie essentielle de

votre tâche, vous l'avez à cœur. Mais l'école nous apparaît aussi comme un centre de vie morale et sociale. *(Vifs applaudissements.)*

Il me semble qu'on ne doit pas s'y occuper seulement des enfants de six à treize ans, mais que l'école doit se doubler de ces œuvres qui en assurent la vertu : cours d'adultes, patronages scolaires, associations d'anciens élèves.

Il faut que nous nous ingéniions sans cesse à trouver de nouveaux moyens pour exercer sur la nation une action profonde. L'école, c'est l'école du bon Français, l'école du bon citoyen. *(Longs applaudissements.)*

Pour accomplir cette œuvre, il faut une foi profonde et raisonnée. Vous lisiez tantôt, Monsieur le président, la lettre qui vous a été adressée par M. Buisson, par l'homme dont tous ceux qui, en France, s'intéressent à l'enseignement national, ne prononceront jamais le nom qu'avec affection et avec respect. *(Applaudissements.)*

Avant-hier, dans sa leçon d'ouverture à la Sorbonne, leçon aussi remarquable par l'élévation de la pensée, la chaleur des convictions, que par la richesse de la forme, M. Buisson disait qu'il fallait rompre avec l'optimisme béat, avec cet optimisme qui en somme est peut-être une des formes de l'égoïsme, parce que quand on trouve que tout est bien, on trouve qu'on n'a plus rien à faire et qu'il ne s'agit que de contempler ce que l'on croit bien. Il proposait d'y substituer le « méliorisme », et c'est là un néologisme auquel je souhaite bonne fortune. C'est qu'en effet nous devons toujours avoir la fois dans le progrès, nous devons toujours avoir la conviction que tout n'est pas bien, parce qu'on peut être encore mieux.

J'ajouterai que sur la terre de France le méliorisme doit se doubler d'une autre qualité encore. Il ne s'agit pas seulement en France de faire son devoir et d'avoir la foi dans le progrès, il faut faire son devoir avec bonne humeur et avec gaieté, et ici je rentre dans les conditions d'un toast et d'une fin de banquet.

C'est une des belles traditions de notre pays, que nous avons toujours fait les choses, même les plus difficiles et même quelquefois les plus dures, avec bonne humeur et avec gaieté. La gaieté, c'est en quelque sorte le condiment essentiel de l'action, et bien des choses qui paraissent redoutables, lorsqu'on les aborde avec un certain entrain, je dirai avec un peu de furie française, deviennent singulièrement plus faciles.

Vous aurez du reste à votre tête un chef qui vous prêchera d'exemple. *(Applaudissements.)* Je connais depuis longtemps M. Bédorez. Je sais qu'il est très actif, qu'il est très ferme, mais je sais aussi qu'il est très bienveillant, et — c'est lui faire un très grand compliment — je sais qu'il est très gai. *(Rires et applaudissements.)* Soyez sûrs qu'il saura faire accepter son autorité dans les conditions où doit s'exercer l'autorité dont il est investi, mais qu'il saura l'exercer avec bonne humeur. Ce sera un bon chef de famille, puisqu'on a prononcé le nom de famille qui est tout à fait de circonstance. *(Vifs applaudissements.)*

Vous rappeliez tout à l'heure, Monsieur le président, que la société était aujourd'hui à sa dixième année. En vous remerciant de l'accueil très bienveillant, très affectueux, que j'ai trouvé parmi vous, je crois ne pouvoir mieux faire que de boire à cette dixième année.

L'*Union* n'est pas encore une vieille personne ; c'est une grande

personne, bien qu'elle n'ait que dix ans. Je sais qu'elle se compose de braves cœurs, qu'elle se compose de gens qui ont foi dans leur œuvre, qui sont dévoués, qui n'épargnent rien pour faire leur devoir. Je sais aussi — vous l'avez dit et je vous en suis particulièrement reconnaissant — qu'ils veulent bien ne pas considérer l'administration comme une ennemie naturelle, qu'ils veulent bien admettre qu'il s'y trouve de braves gens, qui, eux aussi, ne demandent qu'à faire leur devoir, et qui seraient très heureux si dans un poste parfois désagréable ils arrivaient à conquérir quelque affection et quelque sympathie.

Eh bien! si vous voulez, nous fraterniserons. Je bois à la prospérité, à la longue vie de l'*Union des instituteurs et des institutrices de la Seine. (Applaudissements prolongés.)*

M. Bédorez, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, a prononcé à son tour quelques paroles qui ont été accueillies par de chaleureux applaudissements.

LES RECOMMANDATIONS. — On lit dans le *Bulletin départemental* de l'Aveyron :

« A l'occasion des propositions pour les promotions à accorder au 1er janvier prochain, — propositions adoptées par le Conseil départemental le 15 octobre, — trois membres seulement du personnel ont cru devoir demander la protection de personnes étrangères à l'enseignement. L'un de ces membres — qui avait des raisons toutes particulières de n'user d'aucune recommandation — a reçu à ce sujet une lettre blâmant sa conduite.

» Cette absence presque totale de recommandations prouve bien que les instituteurs et les institutrices ont confiance dans leurs chefs : je ne puis que les en féliciter et les en remercier. »

Même constatation a été faite dans le département du Lot par M. l'inspecteur d'académie, qui en témoigne sa satisfaction.

ASSOCIATION DES INSTITUTEURS POUR L'ÉDUCATION ET LE PATRONAGE DE LA JEUNESSE. — Nous avons sous les yeux le rapport annuel de cette association, dont le siège est à Paris, 2, rue Japy. Ainsi que son titre l'indique, cette société a pour but de prolonger au delà du temps de la scolarité l'éducation de la jeunesse; « elle s'efforce de donner aux jeunes gens le goût des délassements sains, des plaisirs intelligents, de leur donner aussi des habitudes d'ordre, d'exactitude, de politesse, de bonne confraternité, si importants dans les rapports sociaux. Par des exercices de toute nature, bien gradués, combinés de manière à les rendre attrayants, elle dirige leur développement physique normal; par des conférences, des causeries familières, elle se fait l'auxiliaire de l'enseignement des adultes; par tous les moyens enfin dont elle peut disposer, elle soutient moralement et matériellement ses pupilles et cette période si difficile de sa vie où ils passent de l'enfance à l'adolescence et à l'âge viril. »

Au cours de l'exercice 1895-1896 l'association a donné six conférences populaires et trente-sept conférences aux cours d'adultes, dont trente-cinq avec projections lumineuses. Elle a réuni un auditoire de 175,000 personnes à ces cours et conférences. On relève parmi les conférenciers les noms de MM. Buisson, Steeg, Maurice Bouchor, Francisque Sarcey, Edouard Petit, Lanson, etc.

L'association se propose, dès que ses ressources le lui permettront, d'ouvrir des *boutiques de lecture* où l'on entrerait en payant un sou à la caisse; elle ouvrira également un cercle de la jeunesse. « Ce cercle, l'association a le ferme espoir de le créer dans un très bref délai », dit le rapport.

Nous ajouterons que la société est en instance pour obtenir la reconnaissance d'utilité publique.

COURS POPULAIRES DE DROIT PÉNAL. — Un groupe de jeunes avocats du barreau de Paris vient de se former en vue de répandre, par des cours populaires qu'ils feront dans les divers quartiers, l'enseignement du droit pénal usuel.

Cette œuvre, dont l'initiative revient à l'un d'eux, M. Jacobson, est patronnée par un comité qui comprend :

MM. le préfet de la Seine; le président du conseil municipal; Béranger, sénateur; Pouillet, bâtonnier de l'ordre des avocats; Léveillé, professeur de droit, député; Eug. Manuel, inspection de l'instruction publique; Guillot, juge d'instruction; Danet, avocat à la cour d'appel; Ch. Chincholle, G. Montorgueil, publicistes.

Secrétaire du comité : Jacobson, avocat à la cour d'appel.

Une première réunion du comité a eu lieu au Palais de Justice.

Un avis ultérieur fera connaître les détails concernant les cours.

INAUGURATION DES CONFÉRENCES ORGANISÉES PAR LA SOCIÉTÉ DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE ANNEXE DE LYON. — La Société des anciens élèves de l'école annexe a récemment inauguré, devant une nombreuse assistance, ses conférences d'hiver dans le grand amphithéâtre de l'école normale d'instituteurs, mis gracieusement pour la circonstance à sa disposition par l'administration académique.

M. le recteur présidait. M. Firmery, professeur à la Faculté des lettres, adjoint au maire de Lyon, devait faire une conférence sur l'Allemagne. Mais, empêché au dernier moment, il fut remplacé par M. Coville, professeur d'histoire à la Faculté, qui improvisa en quelque sorte une conférence sur la jeunesse de M. de Bismarck.

M. le recteur s'est fait l'interprète de toute l'assemblée en félicitant vivement l'orateur. Il a ensuite encouragé la société à poursuivre son œuvre de moralisation, de solidarité, et l'a autorisée à considérer comme siège social l'école annexe même, « pour que les anciens élèves reviennent chez eux ».

Au nom des sociétaires, le directeur de l'école annexe a remercié

M. le recteur et M. Coville de leur extrême bienveillance, ainsi que M. l'inspecteur d'académie, MM. les inspecteurs primaires, Mlle la directrice, M. le directeur et les professeurs des deux écoles normales, MM. les délégués cantonaux, du témoignage de haute sympathie que leur présence donnait à la jeune société.

Un brillant concert, dû à la collaboration de distingués artistes et de MM. les élèves-maîtres, a terminé la soirée.

L'Union de la Jeunesse républicaine de l'Eure en faveur de l'instruction populaire. — Cette association a rendu d'éminents services à la cause de l'enseignement des adultes, et elle se propose d'agrandir le champ de son action. Nous lisons ce qui suit dans un appel publié par son comité :

« Dès le premier jour, l'*Union* s'est mise à la disposition des municipalités républicaines, des groupes démocratiques et des sociétés laïques d'enseignement pour l'organisation de conférences touchant à des sujets historiques, scientifiques et littéraires, et particulièrement à des sujets d'éducation morale et civique. C'est ainsi qu'elle a pu porter la bonne parole sur nombre de points du département, soit pour y fortifier des patronages scolaires déjà existants, soit pour contribuer à la fondation de sociétés amicales d'anciens élèves, soit pour évoquer, à propos de fêtes, d'anniversaires, etc., les grandes pages de notre histoire et mettre notre génération à même de profiter des multiples enseignements du passé.

D'un autre côté, par des conférences et surtout des causeries et des distributions de brochures, notre Société a tenté d'intéresser les esprits aux affaires intérieures et extérieures de la nation, ainsi qu'à toutes les manifestations de la vie publique. Convaincue de l'impérieuse nécessité d'enseigner au pays le gouvernement de soi-même, elle a essayé d'orienter les curiosités de tous vers quelques-uns des grands problèmes sociaux à l'ordre du jour.

Pour consolider l'action de l'école primaire, notre association a cru de son devoir d'encourager — par tous les moyens en son pouvoir et sur toute l'étendue du département — les efforts des instituteurs et la bnone volonté des élèves. Elle a provoqué des réunions de ces derniers. Elle a fait faire, à leur intention, des causeries instructives et récréatives; elle a distribué, au 14 juillet dernier, aux plus méritants d'entre eux, des livrets de caisse d'épargne. Pour faciliter la tâche des maîtres, elle a fait l'acquisition d'un excellent appareil à projections lumineuses et mis à leur disposition un certain nombre de conférences imprimées.

En outre, sous le nom de pupilles, notre Société a constitué un premier noyau d'adultes qui sont l'objet de sa sollicitude et en faveur desquels elle s'imposera, sitôt qu'elle le pourra, de nouveaux sacrifices...

L'*Union de la Jeunesse républicaine* a le désir légitime d'agrandir encore son champ d'action.

Sans renoncer à un seul article de son programme, elle se propose de faire appel à la solidarité de toutes les œuvres scolaires qui l'environnent et de grouper autour d'elle, en une sorte de fédération dépar-

tementale, les sociétés républicaines d'instruction, les bibliothèques populaires, les sociétés amicales, les patronages, les sociétés de gymnastique, en un mot toutes les associations qui, directement ou indirectement, de près ou de loin, poursuivent un but analogue au sien et font de l'école laïque l'objet de leurs préoccupations. »

CONCOURS POUR LES PRIX SPÉCIAUX D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN 1897. — Les départements appelés à prendre part au concours pour les prix spéciaux d'enseignement agricole, en 1897, sont les suivants :

Troisième région : Seine-Inférieure. — Eure. — Calvados. — Manche. — Orne. — Sarthe. — Mayenne. — Ille-et-Vilaine. — Côtes-du-Nord. — Finistère. — Morbihan. — Loire-Inférieure. — Maine-et-Loire. — Indre-et-Loire. — Vendée. — Deux-Sèvres. — Vienne. — Haute-Vienne. — Indre. — Creuse. — Cher. — Nièvre. — Saône-et-Loire. — Allier.

LA LUTTE CONTRE L'ALCOOLISME. — On lit dans le journal *le Temps* :

« Quelques personnes de Brest, voulant essayer de réagir contre l'alcoolisme dont les ravages, dans cette région, sont particulièrement effrayants, ont formé le projet d'ouvrir une salle où, le soir, elles recevraient quelques familles d'ouvriers du quartier, pour prendre le thé avec elles et afin d'essayer, par la conversation, de les éclairer et de les relever.

A ce « parloir » serait adjointe une salle de lecture pour les hommes, salle ouverte tous les soirs et à tout venant, où les lecteurs auraient, avec un abri, de la lumière et du feu quand il ferait froid, des livres élémentaires, éducateurs et distrayants, avec des journaux. »

RÉCOMPENSES ATTRIBUÉES AUX INSTITUTEURS PAR LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE TEMPÉRANCE. — La Société française de tempérance a décidé d'attribuer, en 1897, un certain nombre de récompenses aux instituteurs et aux institutrices qui se seront signalés par leur enseignement anti-alcoolique. Ces récompenses seront distribuées sur les propositions transmises par M. le ministre de l'instruction publique, dans la séance solennelle que la Société tiendra le dimanche 28 mars.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le nouveau projet de loi sur les traitements des instituteurs, en Prusse, que le ministre des cultes, le Dr Bosse, avait promis de présenter aux Chambres à leur prochaine session, a été déposé sur le bureau de la Chambre des députés en novembre dernier.

Ce projet reproduisait, dans leurs traits essentiels, les dispositions du projet que la Chambre des seigneurs avait repoussé en mai 1896. Le traitement minimum (qui n'est obtenu qu'après quatre ans de service) reste fixé à 900 marks pour les instituteurs et 700 marks pour les institutrices; pour ceux qui ont moins de quatre ans de service ce traitement est diminué d'un cinquième. Il faut ajouter que dans le chiffre du traitement sont compris : 1° la pièce de terre arable fournie à l'instituteur par les communes rurales; en échange de cette prestation, il est déduit du traitement une somme à débattre entre la commune et l'instituteur; 2° le combustible fourni par les communes; il est évalué à 60 marks pour les instituteurs, à 50 marks pour les institutrices, à déduire du traitement : en sorte que le traitement payable en argent à un instituteur à qui la commune retient 200 marks pour la pièce de terre et 60 marks pour le combustible se trouve réduit à 640 marks. L'instituteur a droit à un logement gratuit ou à une indemnité de logement. Lorsque l'instituteur est tenu de se charger de certains services du culte, en qualité de chantre, de sacristain, etc., il doit recevoir, en plus de son traitement, une indemnité spéciale, dont le projet ne fixe pas le montant. Les augmentations périodiques de traitement, au nombre de neuf, restent triennales; le chiffre en est, comme précédemment, de 80 marks pour les instituteurs et 60 marks pour les institutrices.

A l'article 7, les mots « dans le service » ont été rétablis, en sorte que le refus des augmentations périodiques ne pourra avoir lieu que pour le motif de « conduite non satisfaisante *dans le service* ».

On se rappelle que le rejet du précédent projet avait été dû à une disposition qui diminuait la subvention accordée par l'Etat aux grandes villes. Une modification a été apportée à cette partie du projet de loi. Il est vrai que le projet porte encore que la subvention (qui est de 500 marks pour un directeur d'école, de 300 marks pour un adjoint, de 150 marks pour une institutrice) ne pourra être accordée, pour chaque ville, que pour un nombre de vingt-cinq postes, ce qui diminue de 4,163,450 marks la somme actuellement payée aux villes; et qu'en outre la subvention est réduite à 100 marks pour les instituteurs ayant moins de quatre ans de services, ce qui produit une seconde

diminution de 1,090,000 marks. Mais une partie des 5,253,450 marks enlevés aux villes par ces deux dispositions leur est rendue sous la forme d'une subvention nouvelle, calculée à raison de 2 0/0 de la contribution payée par les communes à l'Etat; des secours leur sont en outre accordés pour les aider à parfaire le paiement des nouveaux traitements minima; en sorte qu'au total, l'Etat restitue aux communes 3,340,000 marks sur les 5,253,450 qu'il leur enlève.

Les instituteurs prussiens font à ce projet de loi les mêmes objections qu'au précédent. Ils demandent que le traitement minimum soit porté à 1,200 marks; que l'indemnité pour les services du culte soit déterminée par la loi, et fixée à 300 marks au minimum; que le combustible ne soit compté que pour 5 0/0 du traitement, et que la somme à déduire pour la pièce de terre soit comptée au taux indiqué par les rôles de l'impôt foncier; que les augmentations périodiques soient calculées de telle sorte qu'en vingt-cinq ans le traitement se trouve doublé; que ces augmentations soient garanties et ne puissent pas être supprimées ou différées sous le prétexte de conduite non satisfaisante.

Le débat en première lecture a eu lieu les 26 et 27 novembre. La commission à laquelle le projet a été renvoyé a ensuite consacré cinq séances à le discuter. Elle ne l'a amendé que sur deux points : elle a élevé le chiffre des augmentations périodiques à 100 marks pour les instituteurs et à 80 marks pour les institutrices, et elle a réduit de trois ans à deux ans la durée de la période pour l'obtention des trois augmentations qui suivent les trois premières (c'est-à-dire que les trois premières augmentations restant triennales, les trois suivantes seraient biennales, et les trois dernières seraient de nouveau triennales).

En seconde lecture, la Chambre a rétabli la triennalité pour toutes les augmentations, mais elle a adopté les chiffres de 100 et de 80 marks, malgré l'opposition du gouvernement. La proposition du député Rickert d'élever le traitement minimum à 1,200 marks, celle du député Seyffarth de l'élever à 1,000 marks, ont naturellement été repoussées. Le projet a été adopté en troisième lecture le 16 janvier dernier.

Le 22 janvier a eu lieu le débat en première lecture à la Chambre des seigneurs. Les orateurs des divers partis ont montré des intentions conciliantes. Le projet a été envoyé à une commission.

— Il est question d'une augmentation de traitements pour les directeurs et les maîtres des écoles normales prussiennes. Actuellement les maîtres des écoles normales (Berlin excepté) touchent un traitement allant de 1,800 à 3,200 marks, les maîtresses un traitement de 1,000 à 2,000 marks; ces traitements seraient portés, pour les maîtres, à 2,100-3,800 marks, et pour les maîtresses à 1,200-2,200 marks.

— Le 28 décembre dernier, le *Deutscher Lehrerverein* a célébré à Berlin le 25e anniversaire de sa fondation. De nombreux délégués étaient venus des différentes parties de l'Allemagne pour assister à cette

réunion. Des discours ont été prononcés par MM. Clausnitzer, instituteur, président de l'association; Mörle, de Gera (principauté de Reuss-Schleitz); Schröder, de Magdebourg; Schubert, d'Augsbourg, député à la Chambre bavaroise; Kleinert, de Dresde; Wink, de Stuttgar; Backes, de Darmstadt; Dr Zwick, inspecteur municipal des écoles de Berlin.

Angleterre. — On s'est beaucoup occupé, durant ces trois derniers mois, de ce que ferait le cabinet Salisbury, à la rentrée du Parlement, au sujet de la question scolaire. D'un discours prononcé par M. Balfour, premier lord de la trésorerie, à Rochdale, le 17 novembre, on a conclu que l'intention du gouvernement était de diviser la matière, et de présenter plusieurs bills successifs dont chacun règlerait une question particulière. Des questions à régler, la plus urgente, a dit sir John Gorst dans un discours prononcé devant l'Union nationale des associations conservatrices le 12 novembre, c'est l'emploi des 100,000 livres sterling inscrites au budget de 1896 à titre de secours à distribuer aux écoles : si cette somme n'est pas employée avant le 31 mars prochain, le crédit sera annulé. On a donc dû s'attendre à voir le cabinet apporter tout d'abord devant le Parlement un bill exclusivement financier, destiné à assurer aux écoles volontaires la jouissance de tout ou partie de ces 100,000 livres sterling.

Un échange de lettres qui a eu lieu le mois dernier entre l'évêque anglican de Chester et le cardinal Vaughan a montré que le parti ecclésiastique, tant protestant que catholique, se défiait des intentions du cabinet conservateur, et le soupçonnait de n'être pas disposé à prendre en mains la cause des écoles volontaires avec toute la chaleur désirée. L'évêque de Chester donne clairement à entendre que si le cabinet conservateur « veut essayer de dégager sa promesse envers les partisans des écoles confessionnelles au plus bas prix possible », les hommes d'église se tourneront contre lui et favoriseront l'arrivée au pouvoir d'un cabinet libéral : « car est-il démontré que nos adversaires doivent nous traiter plus mal encore que ne le font nos amis? le gouvernement libéral de l'avenir serait forcé de compter avec une fraction nombreuse de ses propres adhérents, qui réclament pour les écoles confessionnelles la justice complète; et à cette influence se joindra la pression que ne manquera pas d'exercer le zèle fervent des conservateurs, qui, lorsqu'ils sont dans l'opposition, se montrent de véritables lions pour la défense des écoles confessionnelles. » Le cardinal Vaughan a répondu en déplorant que les législateurs ne comprissent pas combien les classes pauvres souffrent de l'application des lois scolaires : « Si le gouvernement, dit-il, ne veut pas reconnaître la cruelle injustice et l'inégalité de la situation créée par l'*Act* de 1870, s'il n'est pas décidé à abolir cette législation, il faudra songer à quelque autre combinaison politique. »

La session du Parlement s'est ouverte le 19 janvier. Le discours

du trône a annoncé les projets du cabinet par la phrase suivante : « Une mesure pour favoriser l'éducation primaire, en assurant le maintien des écoles volontaires, vous sera présentée. Si le temps le permet, vous serez appelés à discuter encore d'autres propositions législatives concernant l'éducation. » Immédiatement après, M. Balfour a annoncé à la Chambre des communes qu'il demanderait la permission d'introduire un bill « pour venir en aide aux écoles volontaires ». Le débat sur l'adresse a commencé le même soir, et à cette occasion sir William Harcourt, le *leader* de l'opposition libérale, a plaisanté le gouvernement au sujet des lettres de l'évêque de Chester et du cardinal Vaughan :

« Si le premier lord de la trésorerie veut seulement, dans les mesures qu'il doit proposer, se conformer aux indications du bon sens, nous promettons de défendre le gouvernement contre le parti clérical. *(Rires.)* Nous sauverons l'un des grands partis de l'Etat de l'auto-da-fé dont le menacent un évêque anglican et un cardinal. *(Nouveaux rires.)* Ce que nous désirons, c'est que l'éducation soit rendue aussi bonne que possible dans toutes les écoles, sans distinction. Si l'on veut accorder aux écoles volontaires un complément de subvention, il faut en faire autant pour toutes les écoles : il faut que les subventions soient équitablement réparties entre les écoles volontaires et les écoles de *School Boards.* »

M. Balfour, dans sa réplique, n'a pas été tendre pour l'évêque de Chester :

« Sir William Harcourt — a-t-il dit — s'est beaucoup égayé au sujet des productions épistolaires de deux grands dignitaires ecclésiastiques. Ce n'est pas mon affaire en ce moment de défendre la lettre de l'évêque de Chester. C'est certainement, de la part d'un évêque, une très singulière épître; et moins on en parlera, mieux cela vaudra, je pense, pour le distingué prélat. Mais quand le très honorable gentleman me promet son appui et celui de ses amis pour le bill à venir, quoique je sois touché de cette marque de considération, je confesse que je fonde très peu d'espérances là-dessus... Aussi je dis à mes amis de ce côté de la Chambre que ce n'est qu'à nos propres efforts que nous devrons nous fier pour faire passer le bill; et quoique je sois sûr que le très honorable gentleman ne fera à la mesure proposée qu'une opposition loyale, honnête et parlementaire, nous ne pouvons compter sur rien de sa part qui doive ressembler à un cordial appui. »

C'est le lundi 1er février que s'est ouvert à la Chambre des communes le débat sur l'éducation. Au lieu du bill annoncé, M. Balfour a présenté un projet de résolution formulant les bases sur lesquelles le futur bill doit être fondé; en voici le texte :

« Résolu qu'il est expédient : *a)* d'autoriser le paiement, au moyen de fonds à voter par le Parlement, d'une subvention de secours *(aid grant)* aux écoles volontaires n'excédant pas le chiffre de 5 shillings par élève, pour le nombre total des élèves inscrits dans ces

écoles; *b)* d'abroger, en ce qui concerne les écoles de jour, la disposition de l'article 16 de l'*Elementary Education Act* de 1876 qui impose une limite au *grant* parlementaire; *c)* d'exempter des taxes locales les écoles volontaires. »

Au grand étonnement de la Chambre, M. Balfour a déclaré qu'il avait renoncé à l'idée de faire voter le bill avant le 31 mars, et par conséquent d'en rendre les dispositions applicables à l'année financière en cours; mais, a-t-il ajouté, « les écoles volontaires n'y perdront rien : au contraire, elles y gagneront immensément; si le bill de l'an dernier avait été voté, elles auraient reçu une somme supplémentaire évaluée à 100,000 livres sterling pour le dernier trimestre de l'année, et elles auraient continué à recevoir une subvention annuelle de 480,000 livres sterling; tandis que, par la mesure actuellement présentée, elles recevront 613,000 livres sterling à perpétuité *(Rires sur les bancs de l'opposition)*, ou, si ce n'est pas à perpétuité, du moins jusqu'à ce qu'un ministre du parti adverse ait le courage de leur reprendre cet argent. » *(Bravos et rires.)*

Le débat sur la résolution de M. Balfour a duré deux jours. L'opposition a demandé si le gouvernement avait l'intention de faire allouer aux écoles de *School Boards* une subvention équivalente à celle qu'il propose pour les écoles volontaires. M. Balfour a refusé de répondre, sous prétexte que la question des écoles de *School Boards* ne pouvait être traitée en ce moment. Le mardi, la résolution a été votée en premier débat par 325 voix contre 110, et le jeudi un second vote est venu confirmer le premier. Il reste maintenant à attendre la présentation du bill lui-même.

— Le 1er janvier a eu lieu à Londres une conférence d'instituteurs et d'institutrices des écoles rurales. A ce meeting, qui s'était réuni sur l'initiative du Comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs, vingt-huit délégués, venus d'autant de comtés différents, représentaient l'Union, et vingt délégués représentaient la Confédération des instituteurs ruraux. De nombreux instituteurs de Londres, des représentants de la presse et du Parlement, ont assisté aux deux séances dans lesquelles les maîtres des écoles rurales ont fait entendre leurs doléances. La conférence a voté des résolutions constatant que la situation des écoles rurales, tant de celles qui sont sous l'autorité d'un ecclésiastique que de celles qui sont administrées par un petit *School Board*, est des plus fâcheuses; — demandant qu'une aide financière spéciale soit accordée à ces écoles par le Parlement; — insistant pour qu'un élément représentatif soit introduit dans la direction des écoles volontaires, puisque celles-ci reçoivent des subventions de l'Etat; pour que les circonscriptions électorales des petits *School Boards* soient agrandies; pour que des garanties soient données à l'instituteur contre la possibilité d'un renvoi injuste; — et réclamant enfin l'abolition des tâches étrangères à l'école, actuellement imposées aux instituteurs, ainsi que l'augmentation du taux des traitements.

Autriche. — Le budget de l'instruction publique de la Cisleithanie prévoit pour les dépenses des écoles primaires, en 1897, un chiffre inférieur à celui de l'année précédente. Au total, il est vrai, la somme des dépenses prévues par le ministère de l'instruction publique et des cultes accuse une augmentation de 1,023,672 florins; mais cette augmentation est attribuée à d'autres chapitres du budget du ministère, et le chapitre des écoles primaires accuse une diminution de 53,049 florins sur 1896. Le budget total du ministère de l'instruction publique et des cultes s'élève à 27,741,151 florins, ce qui forme 4 0/0 seulement de l'ensemble des dépenses budgétaires, évalué à 692,161,183 florins.

— En octobre a eu lieu à Salzbourg le quatrième Congrès catholique autrichien. Ce congrès a voté, au sujet de l'école primaire, une résolution réclamant l'abrogation de la loi scolaire du 14 mai 1869, le rétablissement de l'école confessionnelle, et la surveillance de l'école replacée entre les mains de l'Eglise, qui la partagera avec l'Etat. Une résolution semblable n'est pas pour déplaire au gouvernement, comme le montre le fait que le gouverneur de la province, le comte Thun, a souhaité officiellement au congrès la bienvenue, et que plusieurs ministres avaient envoyé des lettres d'adhésion.

L'association des instituteurs de la Haute-Autriche, réunie à Linz peu de jours après, a protesté contre l'attitude du congrès catholique par l'adoption de la résolution suivante : « Les instituteurs de la Haute-Autriche, en présence du vote émis par le Congrès catholique, déclarent qu'ils restent inébranlablement attachés aux principes de notre organisation scolaire, tels qu'ils sont énoncés dans la loi du 14 mai 1869, et protestent en conséquence contre toute tentative qui aurait pour but le rétablissement de l'école confessionnelle et la remise à l'Eglise du droit de surveillance sur les écoles ». Une assemblée de délégués du *Deutsch-Œsterreichischer Lehrerbund*, représentant quatorze mille instituteurs autrichiens, qui s'est réunie à Vienne le 1er novembre, a également adopté une résolution analogue, formulée en termes très énergiques.

— La situation en Autriche devient de plus en plus menaçante pour l'école neutre. A l'occasion des récentes élections qui ont renouvelé les Landtags provinciaux, l'*Œsterreichischer Schulbote* de Vienne écrit dans son numéro de janvier dernier : « La Basse-Autriche a maintenant un Landtag où la majorité appartient aux socialistes chrétiens (*Christlich-Socialen*), c'est-à-dire aux cléricaux. Le chef du parti, M. Lueger, est le maître incontesté de la situation, et lui et ses paladins jugent déjà le moment venu d'adresser aux instituteurs des paroles menaçantes. L'avenir se montre, il faut le reconnaître, sous des couleurs peu réjouissantes; le ciel politique, s'il n'est pas d'un noir d'encre, est tout au moins d'un gris bien sombre. La nuée d'orage se dissipera-t-elle? verra-t-on le ciel se rasséréner? nul ne saurait le dire.»

— Les instituteurs de la Styrie ont présenté au Landtag de cette province une pétition revêtue de nombreuses signatures, pour solliciter une amélioration de leur sort et la réforme de divers abus. Ils demandent que l'échelle des traitements soit revisée de façon à assimiler les instituteurs aux autres employés de l'Etat, et qu'en attendant il soit accordé à tout membre du personnel enseignant pourvu du brevet de capacité une augmentation annuelle de traitement motivée par la cherté de la vie (*Theuerungs-Zulage*) : cette augmentation serait de 250 florins. Ils demandent aussi que le nombre d'années de service exigibles pour l'obtention de la pension de retraite soit réduit à trente-cinq, comme il l'est dans le duché de Bukowine.

Canada. — On se souvient peut-être du conflit scolaire qui a éclaté au Manitoba à l'occasion de l'*Act*, voté en 1890, qui a rendu non confessionnelles les écoles publiques de cette province.

Sur une décision rendue par le Conseil privé de la reine, le gouvernement fédéral canadien avait, en 1895, invité le gouverneur et la législature du Manitoba à faire droit aux griefs des catholiques (voir la *Revue pédagogique* du 15 août 1895, p. 188). Divers incidents amenèrent sur ces entrefaites la chute du ministère et l'avènement d'un cabinet libéral. Un projet d'arrangement fut alors élaboré par M. Laurier, premier ministre et chef du parti libéral français, au nom du nouveau cabinet canadien; il contient les dispositions suivantes :

Si la majorité des administrateurs de l'école (*school trustees*) le décide, ou si une pétition signée par les parents de dix enfants dans les écoles rurales, de vingt-cinq enfants dans les écoles urbaines, le demande, il sera organisé dans l'école publique un enseignement religieux; cet enseignement sera donné de trois heures et demie à quatre heures de l'après-midi, soit par un ecclésiastique, ou par une personne déléguée par l'ecclésiastique, ou par un instituteur s'il y est autorisé; l'enseignement religieux pourra avoir lieu soit tous les jours, soit à certains jours de la semaine seulement. S'il y a dans une école des enfants catholiques et des enfants non catholiques, et que l'installation de l'école ne permette pas de placer les élèves dans des locaux séparés pour l'enseignement religieux, le temps réservé à cet enseignement sera partagé de telle façon que l'enseignement religieux catholique soit donné pendant une moitié des jours de chaque mois, et l'enseignement religieux non catholique pendant l'autre moitié. Aucun élève ne sera admis à assister à l'enseignement religieux, à moins que ses parents n'en aient fait la demande.

Ce projet d'arrangement n'a pas satisfait les catholiques. Un correspondant du *Times* lui écrit d'Ottawa :

« Le clergé catholique est opposé aux bases proposées pour le règlement du conflit scolaire du Manitoba. L'archevêque Langevin, de Manitoba, a déclaré que c'était une mauvaise plaisanterie, qui ne serait jamais acceptée par les catholiques; il considère l'attitude des dépu-

tés de Québec, favorables au projet, comme une trahison. L'archevêque O'Brien, de Halifax, a dit qu'il ne pouvait croire qu'il se trouvât un gouvernement canadien capable d'accepter une pareille transaction; le comité judiciaire du Conseil privé a reconnu le droit des catholiques du Manitoba à maintenir la confessionnalité des écoles publiques, et la seule manière de régler la question est de leur faire justice; la politique à la Fabius, consistant à atermoyer au lieu de faire exécuter la décision du Conseil privé, a déjà causé la chute d'un cabinet canadien; la cynique injustice d'un pareil arrangement provoquera assurément la chute du cabinet qui lui a succédé. La presse canadienne de langue française est divisée sur la question. Les organes indépendants et libéraux font l'éloge de l'attitude prise par M. Laurier, qui a su se placer au point de vue de l'homme d'Etat pour terminer enfin d'une manière satisfaisante une misérable querelle. Sir Joseph Caron, chef des catholiques de la province de Québec, dit que nul véritable catholique ne peut accepter le compromis, et qu'un bill pour le rétablissement des écoles confessionnelles au Manitoba devra être présenté au Parlement fédéral à sa prochaine session. Il est certain, toutefois, qu'une semblable mesure n'obtiendrait l'appui que d'une fraction des conservateurs de la province d'Ontario, desquels dépend la direction réelle du parti. »

Un périodique qui se publie à Boston, la revue *Education*, dit à propos de la question religieuse, soulevée à la fois en Angleterre et au Canada :

« Il est évident qu'en Grande-Bretagne comme au Canada nous assistons au conflit final entre l'école publique et le pouvoir ecclésiastique qui, depuis un siècle, a réussi à enrayer le progrès dans l'Empire britannique et à le maintenir en arrière des grandes nations civilisées. Le bill qui avait été présenté en 1896 au Parlement anglais n'était rien de moins qu'un plan conçu dans le dessein formel de placer l'éducation de la jeunesse anglaise entre les mains du clergé de l'Eglise établie. Si la lutte devait être poussée à l'extrême, elle ferait naître un état d'esprit qui deviendrait une menace sérieuse pour l'existence même de l'Eglise et de l'aristocratie qui en est le boulevard. Et une tentative maladroite et violente d'imposer à la population du Manitoba le système de l'école paroissiale catholique aurait pour résultat, en bien moins d'années qu'on ne peut le supposer, d'ajouter un Etat de plus à l'Union américaine. »

Costa-Rica. — Nous avons sous les yeux le rapport de l'inspecteur général de l'enseignement, M. Obregón, sur l'état de l'instruction primaire dans cette république en 1895-1896. Durant cette année, le nombre des écoles primaires a été le suivant :

Ecoles de garcons	143
— de filles	137
— mixtes	36
	316

Ce chiffre accuse une augmentation de 28 écoles sur l'année précédente, et de 178 écoles sur l'année 1886-1887, date à laquelle a commencé la réforme scolaire.

Le nombre des élèves inscrits dans ces 316 écoles a été de 21,829 (11,503 garçons, 10,326 filles), soit 3,061 de plus que l'année précédente, et 7,351 de plus qu'en 1886-1887. La population de la république est de 243,205 habitants.

Le rapport constate que les sections normales annexées au lycée et au collège de jeunes filles, à San José, ne suffisent plus à la préparation d'un personnel enseignant à la hauteur de la tâche qui lui est demandée, et il propose la création de deux écoles normales : celle d'instituteurs serait placée dans la ville d'Alajuela; celle d'institutrices serait le collège des jeunes filles de San José, transformé et pourvu d'un externat.

Le tableau ci-dessous, que nous extrayons de ce rapport, — l'un des documents les plus intéressants et les plus clairement rédigés parmi ceux que nous envoie l'Amérique, — montre que la république de Costa-Rica occupe la première place parmi les Etats de l'Amérique latine, au point de vue du nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires :

ÉTATS	POPULATION	ÉLÈVES INSCRITS	PROPORTION POUR 100 HABITANTS
Costa-Rica	243205	21829	8.97
Uruguay	800000	67878	8.48
République Argentine	4086492	268401	6.50
Paraguay	329645	18944	5.74
Mexique	11395712	543977	4.77
Guatemala	1460017	65322	4.47
Venezuela	2323527	100026	4.39
Nicaragua	282845	11914	4.21
Equateur	1271861	52830	4.07
Salvador	777895	29427	3.78
Chili	3267441	95456	2.89
Pérou	2700945	53276	1.97
Colombie	3878600	73200	1.87
Bolivie	2300000	24244	1.50
Brésil	14002335	207973	1.48

République Argentine. — Le 25 juillet dernier est mort à Buenos Aires un des hommes qui ont le plus contribué au développement de l'instruction primaire dans la République Argentine, le Dr Benjamin Zorrilla. Né dans la province de Salta en 1837, Zorrilla commença ses études au collège national de l'Uruguay et les acheva à l'université de Buenos-Aires. Devenu gouverneur de sa province natale, il y travailla à l'éducation du peuple en fondant des écoles. Lorsque la loi sur l'éducation commune eut créé dans la République Argentine un Conseil national d'éducation, chargé de la direction des écoles

de la capitale et des territoires (celles des provinces relevant des gouvernements provinciaux), ce fut Zorrilla qui fut placé à la tête de ce conseil comme président. Il occupa ces fonctions de 1884 à 1895, et c'est à son initiative que l'on doit la plupart des progrès accomplis durant cette période, entre autres la construction des édifices, au nombre de soixante-douze, où sont maintenant logées les écoles de Buenos Aires [1]. Il y a deux ans, il dut quitter la présidence du Conseil national d'éducation pour prendre le portefeuille de ministre de l'intérieur dans le cabinet national. Le nom du Dr Zorrilla restera honoré comme celui d'un homme utile, modeste, et activement dévoué au bien public.

Suisse. — Le budget fédéral pour 1897 évalue les recettes à 84,970,000 francs et les dépenses à 83,905,000, présentant ainsi un excédent de 1,065,000 francs. Il consacre à l'instruction publique une somme de 1,899,235 francs, sous la forme de subventions diverses, sans compter les 800,000 francs qui forment la dotation annuelle du Polytechnicum fédéral. On sait qu'à l'exception de ce dernier établissement, l'enseignement supérieur, secondaire et primaire est à la charge des cantons et non pas de la Confédération.

— La Société pédagogique vaudoise a adressé au Grand-Conseil du canton de Vaud une pétition demandant que le taux de la pension de retraite, qui est actuellement de 500 francs après trente années de service pour les régents, et de 400 francs pour les régentes, soit porté à 840 et 540 francs. Le Grand-Conseil a renvoyé la pétition au Conseil d'Etat (pouvoir exécutif) avec pressante recommandation.

Union américaine. — On trouve dans les numéros de septembre et octobre 1896 et janvier 1897 de l'*Educational Review*, de New-York, des détails fort curieux sur la façon dont les écoles new-yorkaises sont administrées; et vraiment les histoires qui sont racontées là donnent une singulière idée de ce qu'est, en Amérique, la pratique du régime de la souveraineté populaire dans certaines grandes villes.

Une réorganisation du système scolaire de New-York a eu lieu, il y a un an, sur l'initiative d'un comité de cinq cents citoyens; les écoles, placées autrefois sous l'autorité d'administrateurs de quartier *(ward)*, ne relèveront désormais que de l'autorité centrale, le *Board of education*, composé de vingt et un membres désignés par le maire et renouvelables chaque année par tiers; un surintendant des écoles, et un nombre indéfini d'adjoints, forment un *Board of superintendence*, chargé de la surveillance des écoles. Depuis 1879, les fonctions de surintendant étaient remplies par M. John Jasper, en qui s'incarnaient les

1. Buenos-Aires compte actuellement quatre-vingt-trois maisons d'école construites par les soins du Conseil national d'éducation ; une trentaine d'écoles seulement sont encore installées dans des maisons louées.

abus de l'ancien système. Le parti de la réforme mit en avant pour la place de surintendant le nom de M. Gilman, président de l'université John Hopkins. Mais M. Gilman ayant décliné toute candidature au dernier moment, les efforts des amis de M. Jasper réussirent à faire réélire celui-ci par le *Board of education*, par treize voix sur vingt et une, pour une période de six ans. Après cette réélection, due à des intrigues dans le détail desquelles nous ne pouvons entrer, M. Jasper dut songer à récompenser ses partisans : il fit créer quinze places de surintendants adjoints et dix places d'inspecteurs, et réussit à y faire nommer ses créatures par des procédés que l'*Educational Review* appelle une « piraterie pédagogique ». Mais le renouvellement du tiers sortant du *Board* a permis au maire, M. Strong, de faire entrer dans ce corps, à partir de janvier 1897, des éléments nouveaux : les amis de M. Jasper n'y seront désormais plus les maîtres ; le parti des réformistes s'y trouve maintenant en majorité. On attend à l'œuvre la majorité nouvelle.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 1376-1-97. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE



PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME TRENTIÈME

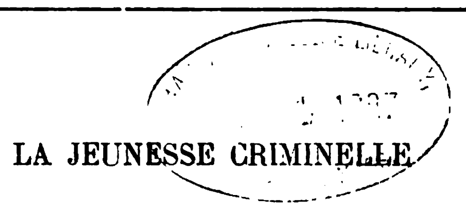
N° 3. — Mars 1897

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXX. N° 3. 15 Mars 1897.

REVUE PÉDAGOGIQUE



LA JEUNESSE CRIMINELLE

Lettre à M. F. Buisson, directeur général honoraire de l'enseignement primaire, professeur à la Sorbonne.

Cher Monsieur,

Ému du très remarquable article de M. Alfred Fouillée sur « les Jeunes Criminels, l'École et la Presse », qui a paru, en janvier dernier, dans la *Revue des Deux Mondes*, vous me faites l'honneur de me demander mon avis sur ce grave sujet. La difficulté est de le traiter après un tel maître, dont les conclusions dans l'ensemble ne sauraient être contredites; mais la question est si complexe qu'elle appelle encore un examen nouveau.

Précisons d'abord les faits et les chiffres. Ils ont trait à un double accroissement, celui de la criminalité surtout, et aussi celui du suicide, chez les mineurs.

Dans le rapport officiel qui précède la Statistique criminelle de 1880, il est démontré que, en cinquante ans, de 1830 à 1880, pendant que la criminalité des adultes triplait, celle des mineurs de seize à vingt et un ans quadruplait, du moins en ce qui concerne les garçons. En chiffres absolus, l'augmentation a été, pour ces derniers, de 5,933 prévenus à 20,480, et, pour les filles, de 1,046 à 2,839. Le rapport ajoute : « Cette constatation est triste, mais on est autorisé à espérer, en présence des efforts combinés

de toutes parts en vue de moraliser l'enfance, que l'avenir en réserve une meilleure ». Hélas! espoir bien déçu. En 1894, le nombre des prévenus mineurs de l'âge indiqué s'est élevé à 28,701 et celui des mineures à 3,616! C'est surtout sur le vagabondage et le vol que porte la progression. Voilà pour les délits. Me fera-t-on observer que les *crimes* à proprement parler, les « affaires d'assises », ont subi une diminution numérique en ce qui a trait aux mineurs eux-mêmes? Oui, une diminution apparente, qui tient aux progrès de la *correctionnalisation* légale ou extra-légale. Mais, si l'on n'a égard qu'aux crimes vraiment dignes de ce nom, et, comme tels, en général, non susceptibles d'être correctionnalisés, aux assassinats notamment, il n'y a nulle décroissance des chiffres. Qu'on en juge. De 1856 à 1860, le nombre moyen annuel des jeunes gens de seize à vingt et un ans accusés d'assassinat était de 20; en 1876-1880, il s'élève à 30; et, en 1890-1894, il est de 39, ayant presque doublé. Celui des enfants de moins de seize ans accusés du même crime, malgré l'indulgence exceptionnelle et toujours croissante, légale ou extra-légale, dont bénéficient ces derniers, a lui-même grandi, et dans une proportion plus forte encore. Dans la première des trois périodes comparées, il était de 0.8 par an; dans la seconde, de 2.8; dans la troisième, de 2.2. L'abaissement de la seconde à la troisième n'est certainement qu'illusoire, et doit s'expliquer par ce redoublement de protection quasi-paternelle dont notre société contemporaine couvre, avec raison, les méfaits des jeunes. Ajoutons que l'augmentation apparaîtrait plus rapide si l'on faisait entrer en ligne de compte les crimes impoursuivis faute de preuves suffisantes, dont le nombre proportionnel croît sans cesse.

Même sans introduire dans nos calculs ce nouvel élément, non négligeable pourtant, on voit que le nombre des assassinats imputés aux mineurs a doublé en moins de quarante ans, pendant que celui des assassinats imputés aux adultes n'augmentait pas ou augmentait à peine. En 1856-1860, le nombre moyen des accusés d'assassinat était de 234; en 1876-1880, de 239; en 1890-1894, de 280. Si l'on retranche de chacun de ces totaux la fraction afférente aux jeunes gens de seize à vingt et un ans, et aussi celle des enfants au-dessous de seize ans, on a, pour les adultes, dans la première période quinquennale, 213 ou 214; dans

la seconde, 206 ou 207; dans la troisième, 239. Eu égard aux progrès de la population depuis trente-cinq ans, la proportion des adultes assassins, je ne dis pas celle des homicides de tout genre, semble avoir plutôt diminué que grandi, pendant que celle des mineurs passait du simple au double.

Et de quels crimes s'agit-il ! M. Guillot note « l'exagération de férocité, la recherche de lubricité » chez les jeunes malfaiteurs. Toutefois, il est bon d'observer que ce cynisme et cette cruauté sont le privilège exclusif d'une *élite*; et, dans son ensemble, cette nouvelle génération se distingue plutôt par sa veulerie. « Ceux qui voient de près les enfants dans nos prisons et dans nos maisons correctionnelles, dit M. Henri Joly, dans son compte-rendu de l'étude de M. Fouillée, sont plutôt frappés de l'abandon moral, de l'ignorance, de la faiblesse de caractère et de la légèreté du plus grand nombre. » Ceci est peut-être plus affligeant que ce qui précède : ils ne sont pas du tout des *monstres*, ces jeunes malfaiteurs, ils sont bien fils de leurs pères.

Passons aux suicides. Tous ceux qui se sont occupés d'archéologie criminelle savent à quel point le suicide était rare dans l'ancienne France. Dans leurs intéressants travaux sur la *criminalité rétrospective* en Bretagne, MM. Corre et Aubry ont noté la prodigieuse rareté de ce triste phénomène jusqu'au règne de Louis XV. Il semble apparaître alors, ou se réveiller, à la faveur de la démoralisation générale. Mais combien rapide a été sa marche en notre siècle ! Au moins aurait-on pu espérer que les enfants échapperaient à cette contagion de désespérance. Voyons s'il en a été ainsi.

Pour les enfants âgés de moins de seize ans, le nombre moyen annuel des suicides était, en 1836-1840, de 19. Dans les périodes quinquennales suivantes, il a progressé comme il suit jusqu'en 1876-1880: 20, 24, 29, **26**, **28**, 31, 31, 51. Observons, entre parenthèses, que les deux seuls abaissements numériques, soulignés par nous, correspondent, chose remarquable, à la période de 1856 à 1865, pendant laquelle la criminalité française a présenté, exceptionnellement, une diminution bien réelle, comprenant à la fois les délits et les crimes. On voit ce qu'il faut penser de la prétendue marche inverse du suicide et de l'homicide, imaginée par les criminalistes italiens. Mais continuons. Toujours

pour les enfants de moins de seize ans, la progression se poursuit, et même se précipite. Le nombre moyen annuel devient :

En 1881-1885	61
En 1886-1890	70
En 1891-1894	75

Pour les mineurs âgés de seize à vingt et un ans, la courbe du suicide a monté plus vite encore. De 1836-1840 à 1876-1880, les chiffres moyens présentent, à cet âge, la série suivante : 128, 134, 126, 151, 161, 167, 174, 174, 243. Et ensuite :

En 1881-1885.	309
En 1886-1890.	366
En 1891-1894.	450

Or, de 1836 à 1880, la progression générale du suicide, pour tous les âges réunis, a été de 2,574 à 6,259, c'est-à-dire de 243 0/0, pendant que celle du suicide des mineurs de vingt et un ans (les deux âges ci-dessus confondus) était d'environ 200 0/0, marchant alors un peu moins rapidement que celle de l'ensemble du pays.

Mais de 1881 à 1894 celle-ci a grandi de 6,741 à 9,703, autrement dit de 153 0/0 (en quatorze ans seulement !), tandis que celle des mineurs grandissait de 176 0/0, devançant maintenant la marche, déjà si accélérée et si effrayante, des adultes.

Voilà les faits; mais, pour les bien comprendre et ne pas s'exposer à les expliquer par des causes sans rapport avec l'étendue réelle du mal, il faut regarder au delà de nos frontières. Ce mal est général. En tout pays, ce sont les mêmes plaintes à propos de la perversité croissante de la jeunesse. Du travail de von Mayr sur la statistique criminelle de l'Empire allemand, il résulte que, de 1888 à 1893, en six ans, le nombre des condamnés de tout âge s'est élevé de 21 0/0, et que celui des enfants ou adolescents âgés de douze à dix-huit ans a augmenté de 32 0/0, accroissement vraiment énorme. Chiffres absolus : en 1888, 33,069 condamnés de cet âge; en 1893, 43,742. D'après un autre document de source allemande, de 1882 à 1892 « le nombre total des condamnés de

tout ordre, dit M. Louis Rivière[1], s'est accru de 28 0/0, tandis que la catégorie spéciale des mineurs de dix-huit ans s'élevait de 51 0/0 ».

J'avais cru jusqu'ici, comme M. Alfred Fouillée, — sur la foi de certaines informations, d'origine d'ailleurs propre à les recommander, — que l'Angleterre à cet égard faisait exception parmi les États européens. N'a-t-on pas dit qu'elle était parvenue, par ses efforts persévérants, à diminuer de 70 0/0, en quelques années, la criminalité des jeunes gens? Eh bien, il faut en rabattre. Dans le dernier rapport officiel sur la statistique criminelle britannique, de 1894, on relate ce compliment adressé à nos voisins d'outre-Manche, et l'on exprime le regret qu'il soit immérité. On en donne la preuve, malheureusement irrécusable. Quand, par hasard, il arrive aux Anglais de médire d'eux-mêmes, on peut les croire. Un tableau joint au rapport montre que le nombre des mineurs de seize ans condamnés soit à l'emprisonnement, soit à la détention dans une *reformatory school* ou dans une *industrial school*, soit à subir la peine du fouet, est monté de 11,064 en 1864-1868 à 13,710 en 1894. Spécialement, la catégorie des jeunes Anglais *fouettés* présente une augmentation lamentable de 585 à 3,192!

La chute de plus en plus fréquente de la jeunesse dans le vice et le délit, dans le crime même, n'est donc pas exclusivement le mal français à notre époque; elle est aussi bien le mal allemand, le mal anglais, le mal européen. Par suite, il n'est pas permis d'attribuer à ce phénomène pour cause *principale* quelque loi simplement française, quelque innovation, scolaire ou autre, restreinte à la France. Et il convient tout d'abord de bien marquer le caractère secondaire et subordonné des considérations d'ordre législatif et politique auxquelles ce triste sujet peut donner lieu. Avant tout, l'explication profonde doit être demandée aux transformations sociales de notre âge. Mais tâchons de préciser. Un point de fait est à noter : la progression soit de la criminalité, soit du suicide, a été d'abord plus rapide chez les adultes que chez les mineurs, ou plutôt s'est fait sentir chez les adultes avant de se

---

1. Voir *Revue pénitentiaire*, mars 1895. Voici les chiffres absolus : « En 1882, le nombre des individus condamnés dans tout l'empire pour crimes et délits a été de 329,968, dont *30,719 mineurs* de dix-huit ans. En 1892, le nombre total des condamnés s'est élevé à 422,127 et celui des mineurs à *46,496*. »

révéler chez les mineurs; mais, à partir du moment où elle a atteint ceux-ci, elle a marché d'une allure accélérée qui n'a pas tardé à les faire passer au premier rang. Cette simple remarque suffit à nous démontrer que les germes, quels qu'ils soient, de la contagion dont il s'agit sont venus aux enfants non d'un ensemencement direct sur eux, mais après avoir agi sur leurs contemporains plus âgés, et d'abord, avant tout, sur leurs parents. En d'autres termes, les causes quelconques des transformations dont je parle se sont exercées sur les pères avant d'opérer sur les fils, et si, parvenues à ceux-ci, leur action se montre plus efficace, rien de plus aisé à comprendre : un vent nouveau ébranle bien plus fortement les jeunes rameaux que les vieilles branches à travers lesquelles il leur arrive.

On ne doutera pas de la vérité de cette remarque si l'on s'avise d'en faire une autre, à savoir que les causes auxquelles on peut attribuer la progression du suicide et de la criminalité sont en partie les mêmes qui permettent d'expliquer la diminution du nombre des naissances, le déclin de la population. Ces causes, quelles sont-elles? Intellectuelles, sentimentales, économiques, pathologiques. En premier lieu, le progrès de l'irréligion générale, par la propagation des doctrines qui ont détruit les principes traditionnels de la morale et de la famille avant de pouvoir les remplacer. De cette déchristianisation purement négative et critique résultent à la fois démoralisation et dépopulation, comme le montre la comparaison statistique des départements français à ce triple point de vue. En second lieu, l'ambition croissante d'ascension sociale, par la propagation de nouveaux besoins, naguère de luxe, à présent de première nécessité : facteur très important dont M. Arsène Dumont a mis en lumière la puissance en ce qui concerne la natalité, le nombre des enfants étant, pour ainsi dire, en raison inverse de celui des besoins dans chaque famille qui s'élève ou tend à s'élever. Son action n'est pas moindre en fait de criminalité : par là s'explique, avec l'exode intérieur des ruraux vers les villes, avec leur détachement du sol et du foyer, la fréquence de leur déclassement démoralisateur. En troisième lieu, non pas l'accroissement de la misère, mais l'insuffisance de plus en plus vivement sentie du progrès de la richesse, pour répondre à la diffusion, bien plus rapide encore, des convoitises, des désirs

multiples dont je viens de parler. On ne peut comprendre qu'ainsi la progression parallèle de la criminalité, du dépeuplement et de la fortune, telle que l'attestent nos statistiques comparées. Enfin, le fléau contagieux de l'alcoolisme, source de dégénérescence et de déséquilibration, de stérilité et de perversité, d'impuissance vitale et de nuisance sociale.

On le voit, ou on l'entrevoit par ces brèves indications, nous avons de moins en moins d'enfants par les mêmes raisons que nous les élevons de plus en plus mal; sans compter que le fait seul d'avoir une famille moins nombreuse entraîne les parents, même moraux, à un relâchement de la discipline et des exemples domestiques. Le père le moins autoritaire et le moins moral, quand il a six ou huit enfants à diriger, sent la nécessité de se surveiller devant eux et de les soumettre à une règle. Le père le plus austère, quand il n'en a qu'un ou deux, est porté à les traiter avec une mollesse excessive. Quand les Américains et même les Anglais seront devenus aussi malthusiens que nous, — car ils y courent[1], et déjà la région de l'Est des États-Unis, la plus civilisée, la plus rayonnante en exemples de tous genres transmis peu à peu à l'Ouest même, a une natalité presque aussi abaissée que la nôtre. — on verra si les fils uniques yankees ou britanniques montreront beaucoup plus d'esprit d'entreprise et d'énergie de caractère que les fils uniques français. Leurs fils multiples ne montrent déjà guère plus de moralité.

Je ne veux pas insister davantage sur les rapports entre l'abaissement numérique des naissances et l'accroissement numérique des délits. A coup sûr, bien des influences, par exemple le développement de la prévoyance et du besoin social de sécurité, agissent sur le premier de ces phénomènes sans atteindre le second ou ne s'y font sentir qu'en sens contraire. Je sais bien aussi qu'il y a des pays à paternité abondante et surabondante, tels que l'Italie, où la criminalité déborde, sous des formes, il est vrai, toutes primitives, plus violentes et brutales qu'astucieuses et voluptueuses. Malgré tout, dans la mesure indiquée, cette régression et cette progression, également déplorables à l'heure actuelle,

1. Voir, à ce sujet, le grand *Traité d'Économie politique* de M. Paul Leroy-Beaulieu, t. IV, pages 593-614.

présentent en France une trop réelle liaison, et il en découle une nouvelle présomption en faveur de l'idée, évidente du reste, qu'il faut faire remonter aux parents, avant tout, la responsabilité des fautes ou des malheurs, des vices ou des désespoirs de la jeunesse. Soyons certains que, dans la plupart des cas, sinon dans tous, c'est au logis paternel que les élèves de nos écoles ont sucé le lait empoisonné du scepticisme religieux et moral, de l'irrespectueuse et ambitieuse vanité, de la cupidité précoce, du vice, de l'alcoolisme même. Quand ce n'est pas au foyer, c'est à l'atelier, c'est au café, c'est par les suggestions de la presse, que le microbe de ce virus a pénétré dans le cœur de l'enfant ou de l'adolescent. Doit-on ajouter que c'est à l'école aussi? Voilà la question, au fond, qui est examinée par M. Fouillée, et sa réponse est que, si l'école n'est pas directement coupable, on est en droit de lui imputer une partie — une très faible partie — du mal qu'elle n'a pas empêché et qu'on la jugeait unanimement capable de prévenir. Que penser de ce reproche?

J'irai plus loin que M. Fouillée : à mon avis, il n'est pas possible que la vie scolaire, après comme avant les réformes scolaires, ait joué le rôle neutre ou simplement négatif qu'il lui prête; elle est toujours, et nécessairement, active dans un sens bon ou mauvais; si elle a contribué, pour sa petite, très petite part, à la progression de la criminalité ou de l'immoralité des mineurs, ce n'a pu être que par une action positive et directe; mais il ne s'ensuit nullement que, directement ou indirectement, les maîtres soient à blâmer. Ils ont fait, laïques ou congréganistes, ce qu'ils ont pu, chacun selon sa foi ou son manque de foi, en toute conscience : et il est à remarquer que, de toutes les catégories de citoyens, celle des professeurs, portant redingote ou soutane, est placée par nos statistiques criminelles au premier rang de la moralité générale [1]. A ce point de vue, donc, leur exemple, s'il était suivi par

1. Dans mon rapport sur la *Criminalité professionnelle*, présenté au Congrès d'anthropologie criminelle de Genève en 1896, j'ai énuméré dans l'ordre de leur criminalité croissante, en tenant compte du chiffre de leur population respective, les diverses classes ou professions. Il en résulte que, sur 10,000 personnes, la classe des professeurs laïques ou congréganistes, — placée presque en tête, — fournit un contingent annuel de 1.58 accusations criminelles, tandis que les hommes de lettres et les savants en donnent 4.49, et l'ensemble des professions libérales 6 35. Je ne répondrais pas, il est vrai, que, dans le monde de l'enseigne-

leurs élèves, serait certainement ce qu'il y a de plus propre à retenir ou remettre dans la droite voie ceux que l'exemple du père ou de la mère *aiguille* dans une fâcheuse direction. Seulement, l'est-il et peut-il l'être? Et, quand il semble l'être, est-il bien sûr que ce ne soit pas plutôt celui de condisciples bien élevés, dans des écoles recrutées par une sorte de sélection sociale, qui a produit la supériorité d'éducation dont on loue ces dernières? Ou bien, quand le maître a réellement ajouté son action éducatrice à celle du milieu scolaire, est-ce en tant que maître ou n'est-ce pas plutôt en tant que prêtre, et ne confond-on pas ici deux choses bien distinctes, l'efficacité propre de l'école avec celle de la religion?

Il est facile de dire à l'instituteur : « Instruisez moins, élevez davantage; attachez-vous à former le caractère et le cœur, plus qu'à exercer l'intelligence » ; mais la difficulté est de lui procurer les moyens pratiques de suivre ces beaux conseils. En fait, l'éducation que les enfants se donnent entre eux, par leur mutuel exemple, ou par l'exemple dominant de l'un d'eux, meneur des autres, rarement le meilleur, — et qu'ils se donnent pour l'avoir reçue de leurs parents, — l'emporte infiniment sur celle qu'ils peuvent recevoir de leur maître. Ce dernier préside plus qu'il ne coopère à la formation du caractère de ses élèves; son prestige sur eux est tout intellectuel et favorise la contagion de ses idées dans leur esprit, non celle de ses sentiments dans leur cœur. En général, d'ailleurs, et sauf l'exception du père et du prêtre, exception elle-même en voie de déclin, les connaissances d'un âge passent au suivant, mais non les émotions et les impulsions, et, si nous héritons de gens plus âgés nos manières de penser, nos lumières, c'est à nos contemporains que nous empruntons nos manières de sentir, la chaleur et la force qui nous poussent. On aura beau enseigner la morale en classe, ce sera surtout en récréation, par les petits jeux, les petits contrats, les batailles et les alliances des camarades, que se fera leur moralité ou leur immo-

---

ment, la classe des instituteurs primaires se distinguât éminemment au point de vue qui nous occupe. Il y aurait beaucoup à dire sur sa composition, sur l'esprit qui l'anime, sur les déviations de son rôle véritable dans les campagnes. Mais ce sujet nous entraînerait trop loin. Malgré tout, c'est faire une injure imméritée à ce personnel que de le représenter comme fauteur d'immoralité et « facteur » de criminalité.

ralité. Et il suffira souvent de deux ou trois « brebis galeuses » pour pervertir toute une division.

Là est le nœud du problème pour l'école publique, et M. Fouillée l'a bien indiqué. « Sur 100 enfants détenus à la Petite-Roquette, l'école congréganiste n'en fournit que 11, l'école laïque 87. Mais, sans nier l'heureuse influence des convictions religieuses, nous devons faire remarquer que l'école congréganiste peut trier ses élèves, tandis que l'école publique est obligée de tout recevoir. Celle-ci a quatre fois plus d'élèves, et de toute provenance. Les familles qui choisissent l'enseignement religieux pour leurs enfants les ont déjà sévèrement élevés. Le seul fait de choisir délibérément un enseignement qu'on juge supérieur indique chez les parents un noble souci de la moralité, qui a dû déjà se communiquer aux enfants eux-mêmes. » Que faire cependant? et comment remédier à cette cause d'infériorité morale qui pèse sur l'école publique? D'une part, celle-ci est forcée d'être ouverte à toutes les familles, aux pires comme aux meilleures; d'autre part, la foule écolière n'est pas plus heureuse qu'une foule quelconque dans l'élection de ses chefs; et dans les cours des collèges, comme ailleurs, la popularité, qui ne s'attache ni aux talents ni à aucun autre mérite perceptible, mais on ne sait à quoi ni pourquoi, est un mystère aussi insondable que la grâce des théologiens.

Il en est de l'école publique, en cela, comme de la prison commune, où les détenus, quoi qu'on fasse, achèvent de se corrompre sous l'influence entraînante des plus pervers. Aussi les établissements de ce genre sont-ils d'autant plus corrupteurs qu'ils sont plus peuplés. Après une étude comparée, et faite sur place, des résultats donnés par les maisons de correction pour enfants dans la plupart des États européens, M. Joly (voir la *Revue pénitentiaire* de février 1897) conclut ainsi : « Toutes choses égales d'ailleurs, la récidive des libérés est proportionnelle à l'agglomération des détenus », et cela, ajoute-t-il, est spécialement vrai pour les enfants. Mais, ici, on a la ressource de substituer à la prison commune la prison cellulaire ou la prison divisée en catégories spéciales. Imagine-t-on une école cellulaire, ou même une école dont la division en sections serait fondée sur le degré de moralité des enfants, autant dire des familles? Tout ce qu'on peut dire, c'est qu'il est plus utile de multiplier et de diversifier

les écoles, de même que les hôpitaux et les prisons, que de les agrandir et de les unifier; à la place d'un « palais scolaire », foyer de microbes comme un hôpital monumental, deux ou trois locaux modestes donneraient des résultats meilleurs en offrant à divers groupes de la population un moyen de ségrégation spontanée [1]. A cet égard, comme à d'autres, la réforme scolaire a-t-elle été législativement conçue et administrativement exécutée suivant l'esprit de ses promoteurs universitaires? Je ne le crois point. Quand les hommes de science et de dévouement s'associent à des hommes politiques dans une même œuvre, il est inévitable que la divergence de leurs visées compromette le fruit de leur collaboration et que parfois l'ivraie des uns étouffe le bon grain des autres.

Mais, à vrai dire, est-il bien sûr que ces considérations soient ici à leur place, qu'elles aient quelque chose à voir avec notre sujet? On en pourrait douter à lire certaines statistiques, notamment celle-ci sur la fréquentation des écoles. Il y a un écart très grand, dit M. Bonzon [2], entre le nombre des enfants inscrits aux écoles primaires et celui des enfants présents. Sur 250,000 enfants inscrits, « 45,000 environ n'y sont pas assidus, dont 31,500 appartenant aux écoles publiques. Il ne faut pas s'étonner si c'est dans ces écoles que l'assiduité est moindre. Les moins surveillés, les plus délaissés des enfants sont ses clients. » Or, est-ce parmi les enfants assidus ou parmi les enfants inscrits mais non présents à l'école que se recrute le personnel des maisons de correction? Les registres de celles-ci vont nous l'apprendre : nous y constatons qu'à leur entrée dans ces établissements les petits délinquants présentent une ignorance proportionnellement bien supérieure à celle des enfants honnêtes du même âge. Je lis dans la *Statistique pénitentiaire*, qui vient d'être publiée, pour l'année 1893, par le ministère de l'intérieur, que 2 0/0 seulement des garçons possèdent l'instruction primaire, et que 36 0/0 sont complètement illettrés. Ainsi, la criminalité des enfants, pourrait-on dire, est en

---

1. A coup sûr, les inconvénients de l'école mixte pour les deux sexes sont infiniment moindres que ceux de l'école mixte pour les enfants de familles honnêtes (quelle que soit leur situation sociale) et pour les enfants de familles vicieuses ou criminelles. La mauvaise éducation chasse la bonne.

2. *Le Crime et l'École*, par Jacques Bonzon, avocat à la Cour d'appel; Paris, Guillaumin, 1896.

raison inverse de leur assiduité à l'école, et il est prouvé que celle-ci, publique ou privée, *quand ils la fréquentent*, les retient, dans une mesure insuffisante, soit, mais dans une certaine mesure enfin, sur la pente du délit. Il est donc injuste de lui imputer la moindre part, directe ou indirecte, dans la progression de la criminalité juvénile. Elle l'enraie, au contraire, autant qu'elle peut, sinon autant qu'on l'espérait. Est-ce la faute des instituteurs si l'on s'est leurré de vaines chimères sur la panacée de l'instruction?

Encore un argument de chiffres, dans le même sens. Si l'on examine avec soin nos statistiques criminelles, on s'aperçoit que la progression dont il s'agit, dans les dernières années du moins, n'a porté que sur les jeunes gens de seize à vingt et un ans, c'est-à-dire déjà échappés de l'école primaire et livrés sans contrepoids aux suggestions de la rue, de l'atelier, de la famille, du débit de boissons. Quant aux mineurs de seize ans, « pas plus au point de vue des délits qu'à celui des crimes, dit le rapport officiel de 1893, la statistique ne révèle une aggravation » en ce qui les concerne; « le nombre des prévenus de cet âge est même en diminution notable, si l'on ne remonte pas plus haut que 1890. *Cette amélioration s'applique aux délits les plus importants, tels que le vol et l'escroquerie*, non aux outrages publics, à la pudeur, dont le chiffre est resté à peu près stationnaire, ni aux coups et blessures, dont le nombre a légèrement grandi. » La statistique de 1894 n'a point infirmé ces conclusions. De 1889 à 1894, en cinq ans, le nombre des garçons de moins de seize ans prévenus de vol s'est abaissé de 4,080 à 3,582, et celui des mineures du même âge, de 728 à 620, pendant que le nombre des jeunes gens des deux sexes, âgés de seize à vingt et un ans et prévenus du même délit, s'élève, dans le même intervalle de temps, de 8,370 à 8,701 et de 1,613 à 1,773. Il est à noter que, par une exception remarquable, de l'une de ces dates à l'autre, le nombre total des prévenus de vol, tous les âges réunis, hommes et femmes, est descendu de 50,427 à 47,709.

Il est donc certain que, ni directement, ni indirectement, je le répète, l'école n'a agi dans le sens du crime, et il serait outrageant pour elle de pousser plus loin cette démonstration. Mais s'ensuit-il — car c'est là toute la question — qu'elle ait agi en sens contraire avec toute la vigueur qu'on était en droit d'attendre

d'elle? Ce que dit M. Fouillée de la religion, qu'elle est « un frein moral, et encore plus un ressort moral », on voudrait pouvoir le dire de l'école aussi, et au même degré. Par malheur, l'école vaut, non pas précisément ce que valent les maîtres, mais, encore une fois, ce que valent les parents de ses élèves. Là où les familles où elle se recrute ont une moralité exceptionnelle, elle peut faire beaucoup de bien; là où l'immoralité des familles est notoire, elle ne peut produire que des effets plus ou moins mauvais. Pour s'en convaincre, il convient de considérer non pas l'ensemble de la population scolaire, masse hétérogène où se présentent confondues des causes complexes que la statistique a de la peine à dégager, mais une catégorie spéciale d'enfants sur lesquels une sorte d'expérience sociologique, pour ainsi dire, et concluante, se fait tous les jours. Ce sont les jeunes détenus des établissements d'éducation correctionnelle. Ils arrivent là coupables de méfaits divers, et nous venons de voir que la plupart ne fréquentaient pas l'école. Mais le document officiel qui nous donne cette information nous apprend aussi que, dès leur entrée, ces enfants sont forcés de devenir des écoliers modèles, et un tableau nous montre, à leur sortie, les progrès rapides de leur savoir : 70 0/0, alors, savent au moins lire, écrire et calculer, et la proportion des illettrés est tombée à 5 0/0. Eh bien, en dépit de leur instruction croissante, ils se hâtent de retomber dans le délit avec une rapidité qui va en augmentant. C'est la statistique pénitentiaire qui nous fait ce cruel aveu. Le *Bulletin de la Société des prisons*, la résumant, écrit à ce sujet[1] : « En 1888, les récidivistes représentaient 11 0/0 de l'effectif des colonies de garçons: en 1889, 13 0/0; en 1890, 14 0/0; en 1891, 15 0/0; en 1892, 17 0/0. » Ajoutons : en 1893, 19 0/0. « La proportion des filles récidivistes, qui, jusqu'en 1890, ne s'était pas élevée sensiblement au-dessus de 8 0/0, montait, plus rapidement encore, à 12 0/0 en 1891, à 15 0/0 en 1892 », et au même taux en 1893. L'écrivain auquel j'emprunte ce résumé signale la corrélation de cet accroissement de la récidive chez les enfants avec l'absence de la vie de famille ou avec la fréquence plus grande, chez les parents, de la négligence, de l'immoralité, des mauvais exemples. Pour les filles, pas

1. Voir livraison de février 1895, étude de M. Astor.

de doute. « La proportion des orphelines d'un des parents ou des deux, qui n'était que de 49 0/0 en 1890, montait à 52 0/0 en 1891 et 56 0/0 en 1892; celle des filles illégitimes, de 21 0/0 en 1890 et 1891 à 25 0/0 en 1892; celle des filles de repris de justice, qui était de 39 0/0 en 1891, atteignit en 1892 un chiffre non encore atteint, ni même approché au cours d'aucune des années précédentes : 51 0/0. Je dois encore ajouter que, de 70 0/0 en moyenne, la proportion des filles sans instruction *professionnelle* au moment de leur entrée dans les maisons pénitentiaires s'est élevée en 1892 à 75 0/0. » Quant aux garçons, le langage des chiffres est peut-être moins clair. Néanmoins, on constate que « les départements qui comptent le plus d'enfants dans les établissements d'éducation correctionnelle sont les départements où se trouvent les grands centres de population, ou encore les départements producteurs d'alcool et ceux où les quantités d'alcool imposées sont les plus fortes, tous les points par conséquent où l'on est fondé à présumer que les parents, par leur intempérance ou leurs habitudes vicieuses, se mettent habituellement hors d'état d'élever convenablement leurs enfants. » Il en est partout ainsi. Au congrès pour l'*Union des sauvetages de l'enfance*, qui a eu lieu à Berlin en mai 1896, deux rapporteurs,[1] confessent que « les créations de maisons d'éducation et de réforme (en Allemagne) n'ont pas amené une diminution bien sensible de la criminalité », euphémisme pour dire qu'elles n'ont pas empêché une progression de la criminalité plus alarmante encore que chez nous; et cela tient, d'après eux, « aux lacunes de la législation. Il faudrait que les enfants moralement abandonnés pussent plus facilement être enlevés à l'autorité de parents indignes. » En Amérique pareillement, la statistique du *Reformatory* d'Elmira nous renseigne sur les parents des jeunes détenus de cette maison de correction : 38 0/0 sont alcooliques; 54 fois sur 100, le « milieu domestique est *très* mauvais », 38 ou 39 fois sur 100 il est mauvais. En somme, d'après M. Alimena (*Imputabilité*, t. II, p. 279), « un bon milieu domestique ne s'y rencontre que 7 à 8 fois sur 100 ». Et, comme on a beaucoup vanté l'efficacité des moyens de thérapeutique morale mis en

1. Cités par le *Bulletin de la Société des prisons*.

œuvre dans ce célèbre pénitentier, il n'est pas inutile à ce propos de faire observer, avec M. Garofolo, que « les libérés d'Elmira donnent 20 0/0 de récidivistes six mois après leur sortie ».

Il est donc surabondamment prouvé que, en ce qui a trait au monde des petits malfaiteurs en herbe, l'école n'a été ni un *frein* moral, puisqu'elle n'empêche pas le progrès de leurs récidives, ni un *ressort* moral, puisqu'on s'accorde à reconnaître leur lâcheté, leur faiblesse de caractère. Mais élevons-nous au-dessus de ce triste groupe : dans l'ensemble de la population enfantine, y a-t-il lieu de penser que l'école est un frein et un ressort moral d'une certaine force? Hélas! non. Elle n'est guère qu'un stimulant intellectuel, un apéritif mental, et ce n'est pas assez.

C'est quelque chose pourtant, et ce serait beaucoup si l'appétit éveillé par elle, la curiosité, trouvait à se satisfaire tout d'abord par une nourriture salutaire et choisie, par de bonnes bibliothèques populaires partout libéralement ouvertes jusque dans les plus humbles bourgs, par des lieux d'honnête réunion, des cercles, des sociétés artistiques. Mais c'est la presse ordurière et haineuse, friande de scandales, bourrée de chroniques judiciaires, qui attend l'écolier au sortir de l'école. Le petit journal, complétant le petit verre, lui alcoolise le cœur. L'instruction primaire, en effet, n'est qu'un outil, bon ou mauvais suivant la nature de son emploi. Par une coïncidence déplorable, signalée par M. Fouillée, les lois scolaires ont été contemporaines de la loi de 1881 sur la liberté de la presse, et de celle de 1880 sur la liberté des débits de boisson. Contre le gré de leurs auteurs, assurément, celles-ci ont rompu les derniers obstacles au déchaînement du journalisme et de l'alcoolisme. En 1880, la France consommait 18,000 hectolitres d'absinthe; en 1893, 108,000; en 1896, 125,000[1]. Non moins rapide, non moins effrayante, a été la double progression de la pornographie et de la diffamation, devenues les deux mamelles du journal. La *chronique judiciaire*, à elle seule, a fait commettre plus de crimes, par la « contagion du meurtre »[2] et

---

1. Voir un rapport lu en février 1897, par M. Louis Rivière, à la Société des prisons.

2. Lire, là-dessus, le substantiel et instructif ouvrage du Dr Aubry : *La Contagion du meurtre*, pages 102 et suivantes.

du vol, qu'elle engendre, que l'école n'a jamais pu en empêcher. Car il ne se commet pas un assassinat que la presse ne s'en émeuve — sauf quand il s'agit de 300,000 assassinats d'Arméniens, qu'elle nous laisse ignorer. Et quand, parallèlement à ce débordement grandissant d'excitations au vice et à la haine, à la luxure et au meurtre, la criminalité générale, la criminalité juvénile surtout, déborde à son tour, et déborde, chose frappante, sous des formes atavistiques de violence plus encore que de cupidité, qui lui donnent la couleur d'une rétrogradation sociale, on s'en étonne, on s'exclame, et on s'en prend à qui? Aux journalistes? Aux marchands de vin? Aux meneurs et falsificateurs de l'opinion, et aux empoisonneurs publics? Non, — aux maîtres d'école! Cette plaisanterie a vraiment trop duré [1].

Si l'on ajoute, à ces gigantesques soufflets de forge qui attisent en bas les passions, le puissant bélier scientifique ou philosophique qui, en haut, fait brèche aux croyances, aux principes chrétiens de la morale traditionnelle, et travaille, en déchristianisant les fils après les pères, même les plus religieusement élevés, à les démoraliser plus ou moins, momentanément; ce dont on aura le droit d'être surpris, c'est que la crise de la moralité ne soit pas plus aiguë. Elle l'est beaucoup moins, assurément, que la crise de la morale [2]. Car le mal est grand; mais peut-être bien qu'on l'exagère et qu'on s'abuse sur ce qu'il a de réellement exceptionnel. Si la statistique criminelle datait de plusieurs siècles, elle fournirait, je crois, des preuves irrécusables du fait que chaque époque critique de la conscience, aussi longtemps que dure l'ébullition des appétits suscitée par la conversion d'un peuple à une nouvelle religion qui guerroie avec l'ancienne, a été marquée par une floraison noire de forfaits, même quand l'ébranlement causé par cette contradiction interne était dû à l'avènement d'une reli-

1. Il est vrai que ces boucs émissaires n'ont pas fait tout le bien qu'ils auraient pu faire. Mais pourquoi? La politique, pour parler franc, a faussé le rôle de l'instituteur comme celui du juge de paix. Tant que le juge de paix ne sera pas inamovible et indépendant du député, tant que l'instituteur dépendra du préfet ou du député plus que du recteur, l'un et l'autre ne répondront que très imparfaitement à la mission qui leur incombe.

2. A celle-ci se rattache la *Crise universitaire*, sur laquelle on pourra lire, dans la *Revue bleue* du 13 février, une intéressante discussion entre M. Maurice Spronck et le comte de Mun.

gion plus pure et plus haute. Je ne doute pas que, dans beaucoup de régions de l'Empire romain, l'invasion du christianisme n'ait été passagèrement accompagnée d'un abaissement de vertu et d'un accroissement d'audace criminelle, je ne dis pas chez les premiers chrétiens, mais chez les derniers païens, désancrés de leur foi sans être encore rattachés au nouveau rivage. Il en a été de même au XVIe siècle, durant le cruel déchirement des peuples écartelés spirituellement pour ainsi dire, partagés entre Rome et Genève. Moins sanglante au XVe siècle, ou moins générale, localisée en un cercle étroit d'humanistes, mais, là, très profonde, a été aussi la démoralisation produite par le renouveau littéraire d'idées païennes dans des cœurs déchristianisés. Un Machiavel ne peut naître qu'en des temps pareils. Tout autre, il est vrai, est l'état moral quand, après cette période de conflits douloureux, une paix, même boiteuse, s'établit, et que des sectes et des philosophies différentes coexistent sur un même territoire; leur coexistence alors peut n'être pas un mal moral, à la condition toutefois qu'elles s'accordent, en morale, sur quelques points capitaux. Et même, indépendamment de l'émulation de moralité provoquée par leur juxtaposition, leur désaccord sur tout le reste met en relief et en singulière valeur leur unanimité sur ces seuls articles.

Or, jusqu'à une époque assez récente, tel a été à peu près partout, dans l'Europe contemporaine, en France même, le rapport des doctrines religieuses ou philosophiques, tant soit peu accréditées, qui se coudoyaient; tel il est encore chez les peuples qui ont gardé une intégrité relative du caractère. A vrai dire, il s'agit toujours là de rejetons différents du même tronc chrétien, ou de quelque squelette schématique du christianisme appelé spiritualisme, soit spiritualisme vague à la Cousin, soit spiritualisme original, kantien ou issu de Kant. Si bien que lorsque, chez ces peuples, on ressent le besoin d'enlever à l'enseignement scolaire et officiel de la morale tout caractère confessionnel, on n'a pas l'idée de le rendre irréligieux, encore moins anti-religieux. Partout, en effet, où il y a des *credo* distincts en présence : l'école à tous les degrés, primaire, secondaire, supérieur, cherche à se fonder soit sur l'un, soit sur l'autre ou les autres, ou bien, quand ils sont des variétés d'une même espèce, — protestantisme ou catholicisme, sectes protestantes, — sur ce qu'ils ont de

commun. Dans certaines provinces du Canada, au Manitoba par exemple, ou en Angleterre, on enseigne aux enfants un *minimum* ou plutôt un *extractum carnis* de doctrine chrétienne : les dix commandements de Dieu, l'oraison dominicale. On obtient ainsi ce qu'on croit être une « religion naturelle » et qu'on superpose aux religions positives, comme les jurisconsultes philosophes croient découvrir un « droit naturel » par-dessus toutes les législations. Mais, à mesure que les *credo* se multiplient, il devient nécessaire — et la nécessité se fait sentir d'abord pour l'enseignement supérieur, puis pour l'enseignement secondaire, enfin pour l'enseignement primaire — de réduire de plus en plus l'extrait qui est censé exprimer leur partie commune. On a ainsi, comme en France pendant plus de la première moitié de ce siècle, ce spiritualisme vague dont j'ai parlé, schéma du christianisme simplifié et rationalisé. Le malheur est que cela même est devenu trop substantiel, depuis que des philosophies plus radicales ont surgi, en possession d'un succès sans pareil : le positivisme et le transformisme. Ce n'est pas que je croie la morale positiviste ni même la morale transformiste inconciliables en soi avec la morale chrétienne, sauf en ce qui touche au côté sexuel de celle-ci : la première, sous la forme qu'elle a reçue de Comte, appuie excellemment sur l'utile social le beau intérieur que les meilleurs saints ont réalisé, que les meilleurs docteurs ont *maximisé*. Mais la seconde cherche encore sa forme véritable et ne l'a pas trouvée, et, en attendant, se présente sous la contrefaçon déplorable d'une espèce de darwinisme social que Darwin eût réprouvé et qui, précisément, est le seul aspect sous lequel l'évolutionnisme moral ait envahi les cœurs, après l'intelligence, soit entré même dans les faits, depuis la catastrophe de l'*Année terrible*.

Et voilà le côté vraiment nouveau, vraiment périlleux, de l'heure présente : c'est que, pour la première fois, une grande et populaire philosophie, en cela différente de toutes celles qui ont régné jusqu'ici et de toutes les Églises, conduit logiquement, inévitablement, à des maximes en contradiction absolue avec les préceptes séculaires. De la concurrence vitale mal comprise et jugée à tort suffisante et nécessaire pour expliquer les harmonies vivantes, on a déduit la nécessité universelle de la lutte et de la guerre en vue du plus grand bien de l'univers; et quelle morale

voulez-vous construire là-dessus, si ce n'est une morale anti-religieuse et non pas seulement irréligieuse? Bonté, modestie, respect, dévouement, de quel droit louer ces vertus du passé, si elles sont réputées une cause d'abâtardissement des peuples et des races? Si vous croyez que la lutte sous toutes ses formes, même et surtout violentes, est la voie sacrée et sanglante du progrès, c'est la dureté de cœur appelée *caractère*, c'est l'orgueil, c'est l'ambition, c'est le mépris d'autrui, c'est la combativité cruelle, qu'il importe de préconiser et de cultiver chez nos enfants. Ou plutôt il sera bien inutile de le leur dire, ils se le diront bien assez d'eux-mêmes, ils ne se le sont que trop dit déjà. Et je vous le demande, quand une société civilisée en est arrivée à se persuader que la vie sociale est essentiellement une bataille, une exaspération mutuelle d'égoïsmes surexcités, et qu'il est bon qu'il en soit ainsi, et que tout bien sort de là, et qu'il convient de pousser à bout ces contradictions d'appétits, de généraliser cette mêlée et de la rendre gigantesque pour parvenir à l'Eden futur; quand cette aberration triomphe, est-il surprenant que les crimes, les suicides, les accès de folie, coups d'épée du *struggle for life*, se multiplient?

Comment, encore une fois, cette cause de dépravation n'a-t-elle pas été plus féconde? Supposez qu'à une époque quelconque du passé une doctrine pareille se soit répandue, légitimant le droit de la force, justifiant les « revendications » des voleurs de grand chemin et les « propagandes par le fait » des assassins, et imaginez la traînée de meurtres et de pillages qui aurait rempli et déshonoré nos annales!

Faites une autre hypothèse, qui se rattache un peu à la précédente. Demandez-vous ce qui serait arrivé jadis si la justice criminelle d'ancien régime, au lieu d'être férocement sauvage, eût été aussi paternelle, aussi relâchée que la nôtre. Car c'est encore là une cause de criminalité dont je n'ai rien dit encore, et qui n'est nullement négligeable, n'en déplaise à ce criminaliste italien qui l'exclut du nombre de ses « facteurs du délit ». Nous savons tous cependant à quel point l'intimidation par la peine redoutée est efficace, surtout chez les jeunes gens et les enfants. Aussi est-il naturel que, au fur et à mesure des progrès de l'indulgence judiciaire — de l'indulgence des juges comme des jurés — attestés par des preuves multiples, la criminalité des jeunes grandisse

encore plus vite que celle des adultes. A cela on m'objecte, il est vrai : « Mais cette indulgence émolliente n'est-elle pas elle-même un symptôme de l'immoralité croissante? » — Non, dites plutôt qu'elle est l'expression même du devoir qui s'impose comme conséquence logique de l'incertitude des principes, par suite de leur contradiction. La sévérité chez un sceptique serait immorale et contre nature; il n'appartient légitimement qu'à un homme de foi de condamner à mort. L'indulgence, à vrai dire, est la grâce morale du scepticisme, si pernicieux, au point de vue utilitaire, que puissent être ses effets sociaux. Ainsi, la même cause, la contradiction doctrinale, favorise à la fois la multiplication des délits et la diminution des peines. Et allez donc, après cela, vous étonner de notre progression criminelle! Sans paradoxe, on pourrait soutenir que l'accroissement même de nos homicides, dans ces conditions, témoigne, par sa lenteur, du réel adoucissement de nos mœurs.

Il n'est rien de plus redoutable pour une société qu'un changement général de *credo*, et il faut admirer même que cela soit possible [1]. Il faut plaindre aussi un malheureux instituteur chargé de faire un cours de morale dans des temps pareils. Quelle morale voulez-vous qu'il enseigne? Il y en a deux au moins en présence, et nettement contradictoires : la morale de la guerre et la morale de l'amour. S'inspirera-t-il de celle-ci ou de celle-là, ou des deux pêle-mêle? Ajoutera-t-il, pour achever de brouiller la conscience de ses élèves, l'incohérence de ses préceptes à celle des exemples ambiants? Heureux le maître d'école dans les temps et dans les pays où tout le monde, en dépit de dissidences doctrinales, est d'accord pour regarder un livre — la Bible, l'Évangile, le Coran — comme le trésor de la vérité : il fait lire ce livre aux enfants, et tout est dit. Mais nous, quel est notre livre saint? Pas même, certes, le Code pénal. C'est à croire que, moins on parlera morale aux écoliers, et mieux cela vaudra pour leur moralité. Il en est un peu

---

1. Entre parenthèses, la possibilité, la fréquence même de ce fait, établit entre les sociétés et les organismes une différence tranchée et vraiment irréductible qui enlève toute valeur sérieuse à la fameuse métaphore de l'*organisme social*. Un *credo*, en effet, est pour une société ce qu'est un type spécifique pour un corps vivant. Et imagine-t-on un individu adulte se mettant à changer d'espèce?

de la morale comme de l'orthographe, sur laquelle il est dangereux de raisonner. Quand on entreprend de réformer celle-ci, on s'aperçoit vite de l'impossibilité d'une réforme limitée et vraiment pratique. Entré dans cette voie, on est poussé comme par un ressort bien plus loin qu'on ne veut aller, et alors se pose le problème, logiquement insoluble, d'une orthographe rationnelle. La morale a aussi ses archaïsmes et ses bizarreries, aussi respectables qu'encombrantes, ses lettres inutiles dont nécessaire est le maintien jusqu'au moment où il devient impossible.

Et je sais bien qu'il est ainsi dans le monde social, comme dans tout l'univers, une foule d'insolubilités apparentes qui finissent par trouver d'elles-mêmes leur solution. Il y a quelque temps, à propos de chimie et de cristallographie[1], M. Berthelot écrivait: « La nature organique, aussi bien que la nature minérale, opère à la façon de l'industrie humaine... je veux dire en harmonisant des effets inconciliables en géométrie absolue. Ces arrangements approximatifs présentent d'ailleurs des degrés différents, des solutions multiples, dans la série des cristaux aussi bien que dans la série des êtres vivants. » Et se souvenant qu'il était homme d'Etat, il ajoutait : « Telle est aussi la règle nécessaire des sociétés humaines ». Rien de plus juste que cette vue : la logique sociale excelle à ces harmonies d'antinomies, à ces quadratures de cercle jugées absurdes par la logique individuelle. Religions et partis, sectes et philosophies, races et classes, si irréconciliables que soient tous ces adversaires, ce n'est qu'un jeu pour elle, à certains moments, de les faire s'embrasser. Que faut-il pour cela ? Une apparition, celle d'un grand homme ou d'une grande idée qui nous frappe au cœur; une apparition, suivie d'une grande émotion. Qu'aux petits Français énervés, découragés, *en panne*, une étoile se montre, une étoile de première grandeur, l'énergie des grands jours va reparaître, la loi du Devoir se faire reconnaître, et toutes les difficultés de la Raison s'évanouir.

Mais où le voyez-vous luire, ce grand but collectif propre à soulever toutes les âmes ? Là est l'écueil, à ce tournant de notre histoire, d'une morale *civique*. L'appui que le patriotisme prête à la morale pouvait être suffisant dans les petites républiques de

1. Voir la *Revue scientifique* du 26 décembre 1896.

l'antiquité, parce que les murs de la cité tenaient au cœur plus étroitement que les frontières des États modernes. Aussi l'éducation purement civique des Spartiates et des Athéniens, des Romains primitifs, a-t-elle donné des résultats, — dont nous ne saurions du reste nous contenter ni nous applaudir à cette époque de fédération internationale en train de s'opérer insensiblement. Encore est-il certain que le patriotisme, même sous sa forme moderne, considérablement élargie et adoucie, est susceptible d'être hautement moralisateur, quand la patrie est en voie de progrès, de prospérité ascendante, et que la perspective de ses succès futurs, de sa population, de sa richesse, de sa puissance prochainement grandiose, électrise les citoyens. Mais quand il semble que l'heure du déclin fatal ait sonné pour elle, à quoi bon s'efforcer, et pourquoi? Le découragement s'empare des cœurs. C'est que, dans ses plus profonds malheurs, la cité antique restait toujours non seulement chère à ses enfants comme la patrie moderne, mais susceptible de se relever par leurs propres efforts suffisamment dévoués, tandis que les causes de la défaite des États modernes dans la grande bataille, pacifique ou belliqueuse, de la vie européenne, semblent avoir quelque chose d'impersonnel, de prédéterminé, comme les mouvements astronomiques. Nous voyons, par exemple, que notre population va décroître, et nous en souffrons, mais dépend-il de nos efforts individuels, à chacun de nous, d'entraver sensiblement ce courant? Ce que nous pouvons faire est si peu de chose! En nous mariant jeune et ayant beaucoup d'enfants, nous travaillerons pour la perpétuité ou la prospérité de notre famille, à laquelle nous aurons sacrifié notre bien-être individuel, mais le service que nous aurons rendu à notre patrie se montre à nous comme infinitésimal et hors d'état de compenser notre sacrifice. En apparence au moins; car nous avons toujours le tort d'oublier le rayonnement de notre exemple autour de chacun de nos actes et son efficacité sociale inaperçue, souvent très prolongée. Il semble donc que, dans la situation présente, la moralité des Français gagnerait à s'appuyer davantage sur le *sentiment familial*; mais, par malheur, ce sentiment-là va déclinant plus vite encore que le patriotisme, bien que pour une cause toute différente. Le patriotisme baisse, parce que l'avenir patriotique apparaît — momentanément et à tort, je le crois —

comme décourageant; le *familisme*, parce que l'individualisme à la fois et la socialisation croissante de la vie contemporaine le tuent.

Donc, on ne sait plus sur quoi appuyer le Devoir? Religion, patrie, famille, tout s'en va? Mais non, tout se transforme plutôt. Et qui sait si nous n'approchons pas de l'heure où la vraie et puissante attraction majeure sera, non pas l'absorption, mais la sublimation de tout cela, retrempé, rajeuni, dans ce *fédéralisme supérieur*, dans ce patriotisme transcendant et international qui tend à devenir, dans les couches les plus élevées des nations modernes, le sentiment tonique, destiné peut-être à remplacer l'« immense espérance » d'autrefois? Il y a là, dans le culte et l'amour de notre civilisation européenne à propager, à déployer, à épurer, à établir pacifiquement, quelque chose de plus réellement attractif et fascinateur que dans l'illusion socialiste — qui aura servi, je l'espère, à lui préparer les voies.

Je m'arrête... J'ai déjà beaucoup abusé, cher Monsieur, de l'hospitalité que vous avez bien voulu m'offrir, et dont je vous remercie.

G. Tarde.

LE CARNET DE MORALE

DES INSTITUTEURS D'EURE-ET-LOIR

Carnet de morale pour le cours moyen des écoles primaires élémentaires, rédigé par le personnel enseignant, avec la collaboration de MM. les inspecteurs primaires, Mme la directrice et M. le directeur des écoles normales, sous la direction de M. Dauzat, inspecteur d'académie; Chartres, 1896.

Lorsque la loi chargea les instituteurs de donner l'enseignement moral, des livres, quelquefois d'excellents livres, vinrent à leur secours, mais qui les aidaient tellement qu'ils ne leur laissaient plus rien à faire et se substituaient à eux. Le livre prenait la place et le rôle du maître. Or l'enseignement moral, plus que tout autre, doit venir d'une parole autorisée, respectée, aimée. Il doit être donné par un homme et non par un livre. Il doit être oral. Des circulaires furent faites qui rappelèrent aux maîtres ce principe et les mirent au courant de tout ce qu'on attendait d'eux. On attendait beaucoup : l'inspiration et l'émotion à jour fixe, des lectures choisies avec tact et appropriées aux âges, sans préjudice d'une doctrine ferme qui reliât entre elles et soutînt causeries et lectures. De pareilles leçons de morale feraient sur l'esprit, sur l'âme de l'enfant un autre effet qu'un chapitre de manuel. Mais, quelle que soit la valeur des maîtres, ne sont-elles pas un idéal difficile à réaliser?

Aussi fut-il recommandé aux instituteurs de s'en rapporter à l'improvisation pour cet enseignement moins que pour tout autre, d'avoir non seulement leur plan, mais leurs lectures, leurs maximes toutes prêtes, et de se faire enfin chacun leur manuel, ou, selon une expression qui fit fortune, leur *carnet* de morale. Il ne vaudrait peut-être pas, pour la force de la déduction et la précision ou l'élégance des termes, quelques-uns des livres imprimés. Mais il exprimerait tant d'efforts personnels, tant d'expérience, que cela lui conférerait une supériorité d'un autre genre.

Cependant l'épreuve démontra qu'il y avait peut-être quelque

imprudence à abandonner ainsi à chaque individualité le fond et la forme du plus difficile et du plus important des enseignements. Et on s'ingénia à trouver un moyen de concilier la part de liberté, de personnalité, dirions-nous presque, qui doit se trouver dans toute leçon de morale, et le besoin que les meilleurs d'entre les maîtres sentent d'une direction, d'un secours[1]. C'est alors que l'inspection générale eut l'idée de demander à la collaboration même des maîtres cette direction et ce secours. Le carnet de morale, au lieu d'être l'œuvre d'un seul, serait l'œuvre commune des conférences pédagogiques. En échangeant leurs idées, les souvenirs de leurs expériences d'enseignement et de leurs lectures préférées, les instituteurs rédigeraient des plans de leçons pour leurs collègues et pour eux-mêmes. Et ceux qui se serviraient d'un carnet ainsi préparé, après y avoir mis quelque chose d'eux-mêmes, ne s'en serviraient pas comme d'un livre qui n'est nôtre que par le prix dont nous l'avons payé, quand nous l'avons payé. Ce serait vraiment *leur* carnet, d'autant qu'ils resteraient toujours libres de s'en servir et de ne pas s'en servir, même après y avoir collaboré. N'y a-t-il pas là, encore une fois, une ingénieuse tentative pour associer des initiatives, ce qui revient à les fortifier tout en les respectant?

Sur ces indications, les différents départements se sont mis à l'œuvre — avec un inégal succès. Et rien ne fait plus d'honneur au corps enseignant que la sincérité et l'indépendance avec laquelle il a fait l'expérience demandée par ses chefs. Dans un rapport plein de délicats scrupules, l'inspecteur d'académie de Loir-et-Cher, M. Périé, avouait récemment son échec et ne s'en étonnait pas. Il n'estime pas que les instituteurs, même en s'y mettant à plusieurs, puissent faire un carnet meilleur que tel livre signé d'un nom illustre[1]. Il ne sera pas meilleur, soit, mais il sera plus *leur*, et c'est là l'essentiel, selon quelques-uns. Le carnet qu'a fait imprimer l'inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir témoigne de

---

1. Voir, dans la *Revue pédagogique* du 15 juin 1895, l'article de M. F. Buisson, *les Carnets de morale*.

1. Peut-être aussi M. Périé, et on ne saurait que l'en louer, met-il un peu haut son idéal. On en peut juger par le programme si plein d'excellentes suggestions que publie le *Bulletin de l'instruction primaire* de Loir-et-Cher, numéro de janvier 1897.

plus d'optimisme, et il convient de le présenter aux lecteurs de la *Revue*, ne fût-ce que comme une pièce à conviction dans cet intéressant débat.

Chaque leçon du carnet est divisée en un *plan*, en *lectures* indiquées à la suite du plan, en un *résumé* qui sera dicté aux élèves, en *maximes et pensées* qui doivent fixer dans la mémoire, avec autorité et précision, l'essence de chaque leçon, en questions de *rédaction* ou sujets de devoirs, en texte indiqué pour la *récitation*. Il y a dans toutes ces divisions un effort louable. Mais n'y a-t-il pas aussi quelque complication, et les textes indiqués pour les récitations ne pourraient-ils tout simplement être classés les premiers parmi les lectures proposées? Le plan et le résumé ne se confondent-ils pas souvent?

Ajoutons quelques critiques de détail, qui n'ôtent rien à l'estime que nous faisons de ce petit livre, mais qui veulent témoigner, au contraire, du soin avec lequel nous l'avons lu.

Pourquoi a-t-on intercalé les devoirs individuels entre le patriotisme et les devoirs sociaux, qui devraient être rapprochés? Je comprends qu'on ne mette pas les devoirs individuels au commencement, parce qu'ils sont plus difficiles à démontrer à un enfant; qu'on les rapproche alors des devoirs religieux, avec lesquels ils ont une étroite parenté.

Les *maximes et pensées* devraient être des proverbes ou de beaux vers. J'en trouve d'excellentes page 73; mais le plus souvent ce sont des phrases quelconques, et qu'on n'a pas faites toujours aussi fortes qu'on l'eût voulu. Je trouve même (page 37) un beau vers de M. de Bornier bien mal à propos démarqué et mis en prose.

J'estime, enfin, que parmi les éléments qui constituent une patrie, il n'est pas permis, dans l'enseignement français, de ne pas mettre le consentement, le vœu des citoyens, des habitants. L'existence d'une nation est, comme on l'a dit, un plébiscite de tous les jours. Ce sont là des principes de droit chers à la France; elle les représente dans l'histoire de ce siècle, et ses espérances se confondent avec sa foi dans ces principes.

R. T.

LES ÉCOLES MÉNAGÈRES EN ALLEMAGNE

Tout le monde aujourd'hui s'accorde à reconnaître que l'économie domestique est une science de première utilité, et qu'il importe de l'enseigner avec le plus grand soin aux jeunes filles. Aussi lui a-t-on fait, en France, une place très honorable dans les programmes des écoles primaires supérieures et des écoles normales d'institutrices. Malheureusement, on s'en tient en général à la théorie : un peu de pratique — un peu de cuisine — serait cependant bien nécessaire! S'il est bon, en effet, que les jeunes personnes de la bourgeoisie, et même des classes privilégiées, apprennent à conduire une maison et à surveiller l'emploi de l'argent, combien n'est-il pas plus indispensable que les filles de nos artisans et de nos ouvriers sachent, le jour où elles se marieront, et même au foyer paternel, tenir un ménage, établir un modeste budget,

Et régler la dépense avec économie!

Combien n'importe-t-il pas, surtout, qu'elles soient en état de mettre aussitôt « la main à la pâte », comme on dit, et capables de préparer pour le mari et les enfants une nourriture simple, mais saine et peu coûteuse! Il y va de la prospérité, et parfois de la paix du ménage.

Ainsi l'ont pensé les Américains, les Belges, d'autres peuples encore, et quelque peu aussi les Français. Les Allemands ne sont point restés en arrière, bien au contraire. Aussi voudrais-je dire aux lecteurs de la *Revue pédagogique* ce que nos voisins d'outre-Rhin ont fait pour acclimater chez eux cet enseignement ménager, et plus particulièrement comment cet enseignement est donné à Berlin.

***

L'enseignement ménager, qui a pris en Allemagne, en quelques années, un développement déjà considérable, s'y distingue par son double caractère pratique et populaire, on peut même dire démocratique, ce qui est en Allemagne assurément une originalité. Des conseils municipaux généreux et des gens zélés amé-

nagent en cuisine une salle de l'école primaire; les fillettes viennent ensuite y apprendre comment il est possible de concilier les exigences d'une alimentation suffisamment variée avec le petit budget de l'artisan. Les élèves sont choisies parmi celles qui vont quitter l'école, et naturellement parmi les plus pauvres; et, comme complément précieux à leurs études primaires, on leur donne un enseignement ménager et culinaire pratique et sans prétention.

Il semblerait — et la réflexion en a été souvent faite lorsque cet enseignement fut introduit chez nos voisins — que c'est plutôt à la mère que revient le soin d'enseigner à ses filles ces notions élémentaires de cuisine. Celles-ci ne peuvent-elles point d'ailleurs apprendre toutes seules, en voyant faire? Pourquoi ces écoles spéciales, cet enseignement spécial, ces maîtresses spéciales? — C'est là une illusion que perd vite quiconque a vu de près la famille et le ménage de l'ouvrier. Les enfants n'ont pas souvent le temps d'apprendre de leur mère ce que ces écoles spéciales enseignent. La mère elle-même, absorbée par ses occupations chez elle ou au dehors, a bien peu de loisirs pour habituer sa fille à la direction de la cuisine et du ménage. Elle rentre, prépare à la hâte le déjeuner et le diner, abandonnant à la fillette les travaux les plus ennuyeux, les plus faciles aussi, épluchage des légumes, lavage de la vaisselle, etc. Il est bon, assurément, que ces enfants sachent se tirer d'affaire dans les mille et un travaux inférieurs du ménage. Mais la plupart ne peuvent pas apprendre, ce qui serait meilleur encore, à faire la cuisine et s'initier à la comptabilité minutieuse de la famille. En somme, elles font presque toujours comme leur mère a fait elle-même en son temps : une fois mariées, elles « s'y mettent » peu à peu, comme elles peuvent, aux dépens souvent de la bourse et de la patience du mari.

L'enseignement ménager, tel qu'il est compris en Allemagne, et ailleurs aussi, veut précisément épargner à la jeune femme les ennuis et les inévitables tâtonnements de cette période d'apprentissage. Il prépare l'enfant, au moment où l'école la rend à sa famille, au rôle de femme de ménage. Ce que la fille de l'ouvrière n'a point le temps et l'occasion d'apprendre à la maison, elle l'apprendra à l'école ménagère; et, devenue femme, elle sera une cuisinière déjà dégrossie, qui entrera dans son propre ménage et en prendra la direction sans embarras pénibles.

Ainsi conçu, avec ce caractère délibérément démocratique, l'enseignement ménager répond vraiment, dans ses prétentions modestes, à un besoin social, besoin plus actuel que jamais. Et ces écoles ménagères sont ainsi à la fois une œuvre de philanthropie et une œuvre de prévoyance.

*
* *

C'en est assez pour expliquer l'accueil que les premiers essais d'enseignement culinaire et ménager ont trouvé en Allemagne, et l'importance que cet enseignement y a rapidement pris, en quelques grands centres au moins.

La première école ménagère allemande fut ouverte en 1889 à Cassel, et les résultats obtenus furent si satisfaisants que des écoles analogues se fondèrent coup sur coup un peu partout. Chemnitz, Mannheim, Carlsruhe, Heidelberg, Kiel, Mersebourg, entre autres, eurent leurs écoles ménagères, installées comme celles de Cassel, parfois même assez luxueusement. Les villes prirent à cœur de soutenir de leurs subsides le zèle des premiers organisateurs. On vit même de modestes villages appeler à eux, pour quelques semaines, des institutrices-ménagères, à qui les fillettes sortant de l'école furent confiées. Et la capitale prussienne enfin, voyant l'extension que cet enseignement prenait dans différentes villes de l'empire, finit par se laisser gagner à la cause de l'enseignement ménager. Elle ouvrit en 1893 sa première école ménagère; elle en compte aujourd'hui six, où l'enseignement a été donné, en 1896, à cent trente-deux élèves, la durée de chaque cours étant de quarante semaines (une après-midi par semaine dans chaque école). La création d'autres écoles ménagères à Berlin est projetée.

L'Allemagne avait ainsi, en octobre dernier, quatre-vingt-trois écoles de ce genre, et seize étaient en voie d'organisation. Il est donc permis de dire que l'enseignement ménager est donné, outre Rhin, dans une centaine de villes. Chemnitz dépense, pour l'enseignement ménager, plus de 10,000 francs; Carlsruhe, 7,500; Cologne, 4,750; Heidelberg, 3,750. Ajoutons aux subsides accordés par les villes ceux qui viennent d'associations zélées. Peut-être n'est-il pas sans intérêt de reproduire ici le compte des dépenses que Berlin s'est imposées, pour ses six écoles ménagères, en 1896. :

Traitement des six institutrices (à 250 francs). . .	Fr.	1,500 »
Pour les provisions, réparations, imprimés, etc. . . .		140 45
Matériel des six classes		857 05
Divers.		112 50
TOTAL	Fr.	2,610 »

On voit que Berlin n'est pas la plus généreuse des villes de l'empire.



Nous n'avons pas visité toutes les écoles ménagères disséminées sur la terre germanique; mais nous avons sous les yeux un rapport de la directrice de cet enseignement à Berlin.

Au moment où les portes de la capitale allaient s'ouvrir à l'enseignement ménager, une association pédagogique chargea cette institutrice d'aller étudier sur place les écoles dont les résultats étaient si vantés. Elle rapporta de cette intéressante pérégrination, avec une foi profonde en l'œuvre commencée, un rapport assez détaillé. C'est de ce rapport que sont extraits les quelques détails qui suivent sur les écoles ménagères allemandes fondées depuis 1889 à Chemnitz et à Carlsruhe.

Chemnitz, en Saxe, a deux écoles ménagères *obligatoires*, où l'enseignement culinaire est donné tous les jours (de 8 heures à midi en hiver, de 7 à 11 en été). Ce sont donc des écoles spéciales indépendantes; les élèves des premières classes des écoles primaires de la ville y sont instruites à tour de rôle, un jour par semaine. L'installation en est très soignée. Devant chaque école, un jardin potager, cultivé et entretenu par les élèves elles-mêmes, produit les divers légumes nécessaires pour l'enseignement culinaire. Chaque classe est organisée pour 40 jeunes filles. Chemnitz donne donc l'enseignement ménager à 80 élèves par jour. Les mets préparés à chaque leçon sont distribués aux prisonniers de la ville. Dans d'autres villes, ils sont réservés aux enfants pauvres de certaines écoles-asiles. N'est-il pas touchant de voir ces fillettes, enfants de pauvres ouvriers pour la plupart, préparer des mets et des soupes pour d'autres enfants, humbles comme elles? Quelquefois, les apprenties cuisinières achètent elles-mêmes, pour quelques centimes, le plat réussi, et l'emportent à la maison, pour

le manger en famille, non sans fierté, comme on peut bien le penser. J'imagine que ce plat doit être, au foyer paternel, l'objet de louanges souvent, de blâmes parfois, d'utiles discussions toujours.

A Carlsruhe, l'organisation de l'enseignement ménager est particulièrement remarquable. La capitale du grand-duché de Bade a fait les choses grandement. Il y a quatre écoles ménagères, et une école normale chargée de former des maîtresses-ménagères. Les cours de l'école normale culinaire durent cinq mois. Les jeunes filles qui les ont suivis sont ensuite employées dans les quatre écoles ménagères de la ville, ou se dispersent dans les autres villes citées plus haut. Un tel enseignement et un tel recrutement ne peuvent manquer de donner de sérieux résultats.

Celles de ces maîtresses qui ne trouvent pas de poste fixe, à Carlsruhe ou ailleurs, ne tardent pas à être appelées par des petites villes, mais surtout des villages qui désirent faire donner quelques leçons de cuisine élémentaire aux jeunes élèves de leurs écoles. La maîtresse se met en route, emportant ses casseroles et les appareils les plus indispensables, va s'installer dans le village qui l'a appelée, et y répand la bonne parole. Puis reprenant ses instruments, elle repart, et transporte ses pénates dans quelque autre commune.



Et maintenant, entrons dans une école ménagère de Berlin, au jour où les fourneaux sont en activité et où le petit essaim d'apprenties cuisinières est à l'œuvre. C'est mercredi, l'après-midi. Les autres écoles chôment ce jour-là : l'école ménagère, elle, ouvre ses portes. Au lieu d'errer par les rues, sans but et désœuvrées, les enfants viendront employer leurs loisirs à composer quelque modeste plat : saine occupation en ces après-midi de dangereuse liberté, et agréable diversion aux études de la semaine.

Cette école est au nord de la ville, dans un quartier populeux et ouvrier : le centre a donc été bien choisi. On a simplement transformé l'une des salles de l'école communale de ce quartier en laboratoire de cuisine. L'organisation en est fort élementaire : les ressources n'ont point permis le luxe déployé à Carlsruhe. Cinq tables de bois blanc, et, à chaque table, quatre escabeaux; cinq fourneaux de fonte aux cuivres brillants; cinq buffets-étagères

où sont rangés assiettes, plats et terrines, et les plus usuels instruments de cuisine. Dans un coin, l'évier, avec le robinet qui donne son eau sans compter aux exigeantes cuisinières. Dans un autre coin, une armoire de chêne à porte vitrée, avec quelques échantillons (céréales, farines, épices), des éprouvettes et des tubes à essai pour les expériences élémentaires de chimie pratique. Ajoutez le bureau de la maîtresse, et, au mur, un tableau des aliments les plus en usage, avec l'indication de la valeur nutritive de chacun d'eux. Le tout d'une irréprochable propreté. Il ne saurait en être autrement dans une école ménagère : c'est son seul luxe.

Étant donné le nombre restreint des fourneaux et des tables, l'école ne peut recevoir que vingt élèves à la fois. On en admet toutefois vingt-deux, car des vides peuvent se produire dans le courant de l'année par suite de maladies ou de déménagement des parents. C'est bien peu. Mais l'argent est rare partout, même à Brelin. On choisit donc vingt-deux fillettes parmi celles qui doivent quitter, à la fin de l'année, l'école communale où est installée l'école ménagère, et elles reçoivent l'enseignement ménager pendant dix mois (à peu près quarante leçons). C'est donc, pour tout Berlin, environ deux cent quarante leçons d'enseignement culinaire. Le temps saura parfaire l'œuvre commencée ; et le nombre des enfants qu'on veut initier aux mystères de l'art de Vatel s'accroîtra quand les résultats obtenus dans ces écoles d'essai auront convaincu des bonnes volontés encore hésitantes.

Voici nos jeunes ménagères qui entrent. Il est deux heures. Elles prennent place aux tables, gaiement et en ordre. Une courte prière, et la séance commence. Aux fourneaux ! Les feux sont vite allumés, les marmites sont placées sur le poêle, les seaux sont remplis, en un clin d'œil, et sans bousculade, ainsi qu'il convient à des ménagères de tête et de sang-froid. Deux femmes aident les fillettes dans ces préparatifs pleins de promesses. Puis tout rentre dans l'ordre. Les élèves s'asseyent, bien ensemble, prenant ainsi des habitudes d'ordre.

Pendant que les feux ronflent joyeusement et que l'eau des marmites commence à chanter, la maîtresse fait un petit cours à ses apprenties. C'est la partie théorique de la séance, une sorte de leçon de choses, à laquelle elle donne le caractère le plus pratique possible. Le jour où nous visitâmes cette école, l'institutrice faisait

une intéressante leçon sur les combustibles, leçon bien à sa place, s'il en fut, dans une école ménagère. Quelques expériences simples sur les propriétés de l'oxygène et de l'acide carbonique piquaient la curiosité des élèves, tenues en haleine par de fréquentes interrogations. On leur demandait même, de temps en temps, de répéter toutes ensemble, en chœur pour ainsi dire, les conclusions de telle ou telle expérience, formulées en quelques phrases précises. La maîtresse parla assez longuement sur le tirage des poêles, sur la nécessité du renouvellement de l'air pour assurer une combustion régulière et sans danger. Les mots techniques étaient de parti pris évités : on laisse à l'enseignement de l'école proprement dite le soin de rendre ces termes familiers aux élèves. Ici, l'institutrice cherche avant tout à donner aux jeunes cuisinières des notions pratiques de chimie domestique.

A en juger par l'attention que les fillettes apportent aux leçons, cet enseignement doit donner de bons résultats. Bien plus, les maîtres des écoles communales signalent, chez celles de leurs élèves qui suivent ces cours de cuisine, un goût et une aptitude plus développés pour les leçons de physique, de chimie et d'histoire naturelle. Voici les principaux sujets traités dans le courant de l'année : eau et savon, deux séances ; lait, deux ; pommes de terre et légumes, quatre; viande, graisse et os, cinq ; farine, pain et fermentation, trois; poissons, deux; plantes légumineuses, deux; épices, une; fruits, deux ; boissons, une; cuisine pour malades, une. Cinq séances sont consacrées, à la fin du cours, à une revision des sujets traités.

Deux heures sont vite passées : quatre heures sonnent. Les enfants ont quelques minutes de récréation : elles vont donc prendre leurs ébats dans la cour. Toutefois, plusieurs restent près des fourneaux pour surveiller les feux et l'eau en ébullition. Ces préposées aux services des poêles soulèvent de temps à autre le couvercle des marmites, jettent une pelletée de houille dans le foyer, non sans avoir au préalable consulté la maîtresse, car il faut être économe, n'est-ce pas? Avec leur tablier de cuisine, un torchon-poignée retenu par un cordon à la ceinture du tablier gris, nos petites ménagères remplissent gravement leurs fonctions. Au dehors, le turbulent essaim s'amuse et crie.

Et puis il rentre, toujours en ordre. La leçon pratique com-

mence, et durera jusque vers six heures. Il s'agit aujourd'hui de la préparation d'une modeste soupe au riz. Ah! les fillettes n'en savent pas encore bien long : c'est leur troisième séance seulement. La recette du « plat du jour » est écrite au tableau noir :

Un quart de livre de riz;
25 grammes de beurre;
Une cuillerée à soupe de sel;
Un litre et demi d'eau.

C'est la recette d'une soupe pour deux élèves, pour une « famille », comme dit la maîtresse, chaque groupe de deux fillettes formant ici une famille, soit deux familles par table. Inutile de dire que ces jeunes cuisinières apprennent à préparer, dans le cours de l'année, des soupes et des plats plus compliqués. Relevons dans le programme les mets suivants : œufs différemments préparés, et plats où entrent la farine, le lait, le riz, seize; compotes, quatre; plats de légumes, sept; de pommes de terre, huit; de légumineuses, cinq; rôtis et viandes diversement apprêtées, sept; poissons, quatre. En tout, cinquante-quatre plats.

D'abord, à un signal, les enfants copient soigneusement la recette sur un petit livret spécial. Le nombre des recettes grossit peu à peu. A la fin de l'année, chacune de ces enfants aura ainsi cinquante-quatre recettes, et ce livret sera pour elle, quand elle entrera en ménage, un modeste, mais bien précieux livre de cuisine, économique et pratique. Ce sera un bien utile supplément au trousseau de mariée. Les recettes indiquent aussi les prix des denrées employées: les jeunes ménagères retrouveront cela plus tard, quand il s'agira, pour équilibrer un budget toujours chancelant, de compter centime par centime.

La recette bien copiée, la maîtresse explique la manière de préparer cette soupe au riz et donne quelques conseils; et l'on passe à l'application. La classe présente alors un aspect des plus animés. De chaque « famille » se détache une fillette chargée de faire les achats. Les petits paquets de beurre, de sel et de riz sont tout prêts sur le bureau. Il eût été assurément utile de les peser devant l'enfant même, mais cela aurait demandé trop de temps. L'acheteuse arrive au bureau, fait une gentille révérence,

achète, remercie et paie. Elle s'habitue ainsi à payer au comptant, à donner et à recevoir, à se servir de l'argent et à se rendre compte en même temps des moindres dépenses. Chacune a reçu de la maîtresse, au commencement du cours, il y a trois semaines, un marc. C'est avec ce marc, soigneusement gardé dans le porte-monnaie, que l'enfant fait ses achats. Elle inscrit aussitôt les dépenses sur un carnet spécial, additionne, et, faisant la différence sans plus tarder, établit son actif et son passif. N'est-ce pas un exercice intelligent?

Et pendant que les acheteuses s'en allaient, le petit panier au bras gauche et le porte-monnaie dans la main droite, les autres se sont mises à l'œuvre, alertes et empressées. C'est un va-et-vient diligent, sans trouble et sans bruit pourtant — une bonne femme de ménage ne doit-elle pas tout faire sans bruit? — des tables aux fourneaux, aux étagères, au robinet. On lave le riz, on prépare le beurre et le sel. Il faut voir comme le petit peuple se trémousse! De temps en temps tombe bien quelque bassine, quelque cuillère à pot trop lourde. La coupable, visiblement confuse, ramasse vite l'objet tombé et regagne sa place — avec une petite admonestation de la maîtresse. Et voilà comment ces fillettes s'habituent peu à peu à se servir adroitement de tous ces objets, se familiarisant avec les plus lourds et avec les plus fragiles, et vaquant à leurs multiples occupations sans bruit et sans perdre la tête. On peut suivre les progrès de cette adresse et de cette dextérité, nous assurait l'institutrice, dans les travaux de couture à l'école communale même.

La soupe est cuite. Un signal, et le couvert est mis en un tour de main. Car nos cuisinières vont manger maintenant, telle qu'elle est, la soupe au riz. C'est la sanction logique et fatale. Les unes étendent sur les tables une toile cirée, la nappe économique, les autres placent assiettes et couverts. Bientôt la soupe fume sur la table. Tout cela a été adroitement exécuté. Au bout de chaque table, une soucoupe et une cuillère à café dont la destination nous intrigue, mais dont nous saurons l'usage tout à l'heure.

Et, de nouveau, le silence s'est fait. Les enfants sont debout, mains jointes, et l'une d'elles récite une prière que toutes écoutent gravement. Un commandement bref, et les voilà mangeant. Maintenant, il faut s'assurer que la soupe a été « bien faite ». La

maîtresse passe à chaque table, et goûte la soupe dans la soucoupe. Elle loue, blâme aussi, encourage et donne des conseils. Quelques-unes ont eu la main trop lourde en mettant le sel, et dame! Mais voici une fillette blonde aux yeux bleus qui me présente à mon tour une soucoupe remplie. Allons, goûtons aussi. Hum! bien fade. Mais que voulez-vous? La peur d'un mal souvent nous conduit dans un pire, en cuisine comme ailleurs. Et tout en goûtant les soupes, la maîtresse vérifie les livrets de recettes et surtout les carnets de comptabilité, s'assurant qu'il y a concordance parfaite entre le chiffre de l'actif et le contenu du porte-monnaie. Ça et là, il y a déficit. Mais rassurons-nous : on s'était trompé dans quelque addition. Bref, aucune occasion n'est perdue de faire prendre à ces enfants des habitudes de propreté, d'ordre et d'économie, ces habitudes qui font justement la bonne cuisinière et la bonne femme de ménage.

Le repas est fini. Un signal, et les tables sont desservies. En un clin d'œil, tout est de nouveau en ordre, et voilà nos ménagères qui se mettent à nettoyer les marmites, laver les assiettes, essuyer les tables, ranger les étagères. Six heures vont sonner. Les fourneaux s'éteignent. Un coup de balai, et c'est fini. Laissons ces enfants à leurs derniers travaux : nous reviendrons quand il y aura... un rôti.

Alfred Moulet,
Professeur d'école normale.

L'INSTRUCTION EN ÉGYPTE

Rien de ce qui touche l'Égypte ne saurait nous être indifférent; mais, pour les lecteurs de la *Revue pédagogique*, l'intérêt qu'inspire ce pays ne peut manquer de s'accroître, dès qu'il s'agit d'éducation. C'est pourquoi nous croyons devoir placer sous leurs yeux des extraits d'un très intéressant article, paru récemment dans la *Revue de Paris*, et où l'auteur, après avoir constaté les progrès de l'instruction sur les bords du Nil au cours de ce siècle et particulièrement dans ces vingt dernières années, nous dit les résultats qu'on peut attendre de cette « Renaissance » pour l'émancipation du peuple égyptien. Cet article est intitulé *la Jeune Égypte*; il est signé par M. A. Chevalley.

M. Chevalley n'est pas un inconnu pour le monde de l'enseignement primaire. Les lecteurs de la *Revue* se souviennent sans doute d'un article de lui qui fut publié ici même sur le Palais du peuple de l'East-End, à Londres [1], ainsi que des lettres très remarquées qu'il a adressées de Londres au journal le *Temps*, à la veille du Congrès du Havre, et où il exposait, d'une façon si opportune, les efforts faits de l'autre côté de la Manche en vue de l'éducation des adultes. Habitant le Caire depuis trois ans, professeur au collège Tewfik, très répandu dans la société égyptienne et dans les milieux européens, M. Chevalley était bien placé pour utiliser ses facultés d'observation et pour juger les hommes et les choses de l'Égypte, particulièrement les choses de l'enseignement. Aussi avons-nous un vif regret de ne pouvoir, faute de place, reproduire son article *in extenso* et d'en être réduit à n'en donner qu'une brève analyse. Nous essaierons du moins de relever la sécheresse de ce résumé par quelques citations.

***

Le peuple égyptien a ses amis; il a aussi ses détracteurs. Les premiers — et il n'est pas besoin de dire que ce sont les Égyptiens

1. *Revue pédagogique* du 15 octobre 1890.

eux-mêmes, et parmi les Égyptiens, les jeunes — déclarent que l'heure est venue pour l'Égypte de se gouverner elle-même, qu'il est temps de mettre dehors « les Barbares », et que l'Égypte, comme un peuple voisin, *farà da se*. Les seconds — ce sont les étrangers, et parmi les étrangers, ceux-là surtout qui ont intérêt à maintenir leur domination sur les bords du Nil — proclament l'incapacité des Égyptiens à se conduire eux-mêmes, et les vouent à une éternelle tutelle. M. Chevalley ne partage ni cet excès de confiance, ni cet excès de sévérité, et il écrit fort justement :

« C'est entre ces avis contraires que se débat le chercheur impartial. Il imagine difficilement qu'un peuple tout entier soit condamné à l'impuissance par on ne sait quelles fatalités de race ou d'histoire. L'hérédité est sans doute une puissance formidable, qui pèse sur les races comme sur les individus ; mais le pouvoir de l'éducation, non moins formidable, n'a-t-il pas pour effet de vaincre ou d'utiliser au profit du progrès les instincts héréditaires? Il est des peuples qui, pour s'être mis résolument à l'école de l'Europe, menacent de lui faire un jour la leçon. Voilà ce que répond un juge non prévenu aux détracteurs de la Jeune Égypte. Mais, d'autre part, quand il entend honnir les Européens, il ne peut s'empêcher de songer qu'il y a vingt ans l'Égypte était encore administrée comme un État barbare ; que ce sont des Européens, Français d'abord, Anglais ensuite, qui ont tout créé, et qu'enfin la jeune génération actuelle, à peine hors des écoles, encore sans tradition et sans expérience, ne pourrait, en tous cas, tenir que de son éducation les qualités qui la désigneraient pour une complète émancipation. »

Ainsi la question de l'avenir de l'Égypte est donc, au premier chef, une question d'éducation : ce pays ne méritera l'indépendance à laquelle il aspire légitimement qu'autant que les nouvelles générations seront plus éclairées et que la « Jeune Égypte » sera de plus en plus apte à diriger ses destinées. Qu'est-ce donc que cette « Jeune Egypte »? Où en est-elle de son éducation? Depuis quand et sous quelles influences la vieille terre des Pharaons est-elle sortie de sa léthargie? Quelles sont les écoles qu'on a ouvertes, et que valent les élèves qui les fréquentent ou qui en sont récemment sortis? Telles sont les questions que se pose M. Chevalley, et qui méritent d'être examinées.

***

« Si, débarquant au Caire, on se trouve en relations avec la portion de la jeunesse qui est le plus constamment en contact avec le monde cosmopolite de la capitale, il peut arriver qu'on soit d'abord désagréablement surpris. Quoi! c'est l'espoir de l'Égypte, ces deux ou trois douzaines d'échappés du boulevard, vains, superficiels, bavards, qu'on voit au club, aux champs de courses et plus souvent encore aux bars de l'Ezbekieh? Ils sont vêtus à l'avant-dernière mode, portent de gros bijoux, fument de gros cigares, prononcent « mon cher » avec un grasseyement affecté, et ornent leur conversation de toutes les plaisanteries qui égayèrent nos oncles. Et ce serait là la génération prédestinée au relèvement de l'Égypte? Qu'on se rassure. Ceux-là n'ont rien à faire avec leur pays. Ils représentent assez bien la jeunesse dorée de toutes les capitales, et cette jeunesse-là n'a jamais rien fondé. Ceux qui auront plus tard l'influence parmi les jeunes gens, ce sont, en Égypte comme ailleurs, ceux qui savent la gagner, les silencieux, les travailleurs, les persévérants. Or il y a, derrière la petite bande des piliers de club, un grand nombre de jeunes gens, fonctionnaires pour la plupart, qui forment la véritable réserve des forces morales et intellectuelles de l'Égypte. Ce sont ceux-là, encore inconnus parce qu'ils sont trop jeunes, qui se préparent en silence à devenir un jour les administrateurs, les juges, les professeurs, les journalistes, les financiers de l'Égypte. Ils acquièrent lentement l'expérience des affaires dans les postes infimes où les retient encore certaine défiance; mais c'est ceux, et non pas la jeunesse dorée, qu'on trouvera prêts pour une tâche utile, le jour où l'Égypte cessera d'être régentée. Nous en savons, de ces jeunes employés d'administration, bacheliers d'hier ou d'avant-hier, besogneux souvent, qui parlent quatre ou cinq langues et qui connaissent à fond les hommes et les affaires de leur pays. Les chefs de service anglais leur rendent parfois des hommages caractéristiques. Ce sont ceux-là seulement que nous entendons désigner quand nous parlons de la Jeune Égypte. »

D'où sort cette « Jeune Égypte » et où s'est-elle formée? Quelques-uns de ces jeunes gens, après avoir commencé leurs études dans

leur pays, sont venus les continuer en Europe, en France particulièrement, soit dans nos grandes écoles, soit dans nos lycées, soit dans nos écoles normales et à l'École de Saint-Cloud. Aujourd'hui, la mission scolaire que le gouvernement égyptien entretient en France compte environ soixante-dix élèves de quinze à vingt-cinq ans. C'est là une élite. Mais la plus grande partie de la jeunesse égyptienne n'a pas quitté les bords du Nil, et c'est principalement dans les écoles égyptiennes que se prépare la réserve dont parle notre auteur.

***

On sait ce qu'est devenue l'Égypte après la conquête arabe et comment la plus ancienne des civilisations a disparu, ne laissant derrière elle que des monuments ignorés ou dont la signification échappait. On sait aussi à quel degré d'abaissement intellectuel et moral tomba le peuple d'Égypte, et comment, tous les ressorts qui font vivre une nation s'étant brisés, il s'endormit d'un sommeil qui dura plus de mille ans. Ce n'est qu'au commencement de ce siècle qu'un homme s'est rencontré qui essaya de galvaniser ce cadavre, et qui, imitant en cela le fondateur de l'empire russe, employa tour à tour la violence et l'aide de conseillers européens pour tirer son peuple de la barbarie. Méhémet-Ali ouvrit le premier des écoles; mais quelles écoles! Écoutons M. Chevalley:

« Tout en reconnaissant les avantages de l'instruction pour son peuple, Méhémet-Ali en estimait surtout les résultats les plus prochains. C'était des officiers et des percepteurs qu'il lui fallait, et sans délai. Il n'avait ni le temps d'attendre, ni la patience de choisir. Là, comme ailleurs, il imposa ses bienfaits à coups de force, sinon à force de coups. On vit de véritables conscriptions d'écoliers, des razzias de petits fellahs faites en hâte pour remplir les écoles du vice-roi. On les nourrissait et on les élevait par bandes, inconnus et oubliés de leurs familles, jusqu'au jour où, frottés d'un peu de science, ils sortaient tous fonctionnaires ou soldats. L'Égypte commençait par la plus grande des hardiesses, celle de l'éducation commune et par l'État. C'était la théorie de Platon appliquée chez les barbares. On y mettait d'ailleurs de l'apparat. Les élèves portaient de superbes uniformes, et les écoles des

noms illustres. Les noms demeurent; ainsi il y a encore une École polytechnique et une École de médecine. Mais les uniformes ont disparu, quoique non sans résistance. Quant aux milliers d'enfants dont on ne pouvait faire ni des scribes ni des sous-lieutenants, rien ne fut tenté pour eux. Du moins, la tentative énergique de Méhémet-Ali, vigoureusement secondée par son entourage français, eut, par sa brusquerie même, l'heureux résultat d'imposer du coup cette nécessité d'une culture occidentale qui a pénétré si lentement dans les autres pays orientaux. »

Après Méhémet-Ali, un grand vide et un long silence. Ce n'est que vers 1860 — et cette date, qui est celle où allaient commencer les travaux du canal de Suez, indique bien la part qui, de nouveau, revient à la France dans l'œuvre du relèvement de l'Égypte — que la tentative de Mehémet-Ali fut reprise par un de ses successeurs, Ismaïl-Pacha, l'ami de F. de Lesseps. Un ministère de l'instruction publique fut fondé; un budget, encore que bien modeste, lui fut assuré: des maîtres furent demandés à l'Europe; des écoles, dites écoles nationales, furent fondées; et l'on organisa tout à la fois l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. L'enseignement supérieur fut donné à l'École polytechnique, à l'École militaire, à l'École de médecine, et plus récemment dans deux écoles de droit [1]; l'enseignement secondaire, au collège Tewfik et à l'école Khédivieh, toutes deux au Caire, et dans une troisième école ouverte à Alexandrie; l'enseignement primaire, enfin, dans les écoles annexées aux établissements secondaires ou créées de toutes pièces dans les principales villes de l'Égypte. Il s'en faut bien d'ailleurs que ces dernières écoles soient en nombre suffisant: en 1880, on n'en comptait encore que douze; en 1893, il y en avait dix-huit; aujourd'hui, il y en a quarante et une. Le progrès est rapide, mais qu'il reste encore à faire! Le budget de l'instruction publique n'est que de 2,600,000 francs. Tandis que s'ouvraient ces écoles du gouvernement, d'autres écoles, œuvre de l'initiative privée, se fondaient à Alexandrie, au

1. Ces deux écoles de droit sont dirigées par des Français, l'une par M. Testoud, l'autre par M. de Rauzas. La première est une école du gouvernement: elle délivre des diplômes. La seconde, fondée par la colonie française, envoie ses élèves subir leurs examens devant nos facultés.

Caire, à Tentah, sous les auspices des missions africaines, des Jésuites et de l'Alliance française. Enfin, tout au-dessous de cette organisation publique, continuent à vivre, ou plutôt à végéter, auprès des mosquées, les petites écoles indigènes dont nous parlerons plus loin.

***

Les écoles du gouvernement sont organisées à l'européenne : elles ont leurs programmes et elles ont leurs examens. On y délivre un certificat d'études primaires et des diplômes de bachelier, diplôme « qui donne seul accès aux fonctions publiques ». On se croirait en France! En réalité, les écoles primaires ne sont pas des écoles populaires; elles ne sont que des écoles préparatoires aux écoles d'enseignement secondaire, quelque chose comme les classes élémentaires de nos lycées et collèges. Elles sont payantes et ne s'ouvrent en conséquence que pour une élite. Quant aux enfants du peuple, ils vont aux écoles indigènes... quand ils y vont.

« Ces écoles du gouvernement, dit M. Chevalley, n'ont vraiment de primaire que le nom. Ce n'est point un minimum de savoir qu'elles dispensent et ce n'est point au peuple qu'elles s'adressent. Elles sont trop peu nombreuses pour cela, trop chères ensuite : on n'y admet gratuitement qu'un très petit nombre d'élèves. Ce ne sont en réalité que des écoles préparatoires aux établissements d'enseignement secondaire. On y apprend toujours une langue étrangère, excepté dans trois ou quatre petites écoles en voie d'organisation. C'est comme si, en France, le gouvernement n'assurait l'instruction primaire qu'à cinquante mille enfants au lieu de cinq millions, leur faisait à tous apprendre le latin ou l'allemand, et choisissait ensuite les meilleurs pour continuer leurs études.

» Les cours des écoles primaires sont répartis en quatre années et conduisent l'élève au certificat d'études primaires exigé pour l'admission dans les trois écoles secondaires. On y enseigne le Coran, la langue arabe, le français ou l'anglais, l'arithmétique, des éléments de géographie et d'histoire, enfin le dessin. Dès la deuxième année commence l'étude d'une langue européenne qui servira ensuite à l'enseignement. En quatrième année, sur

trente-trois leçons hebdomadaires, treize se font en langue européenne. Nulle part donc l'enseignement d'une langue étrangère n'est plus absolument pratique et plus rapidement fécond en résultats, puisque, à peine commencé, on en tire déjà parti pour le reste des études. On faisait grand bruit récemment, en Europe, autour d'une méthode qui consiste à apprendre les éléments d'une langue étrangère uniquement par cette langue elle-même au moyen de conversations et d'exercices oraux. Il faut venir en Égypte pour voir cette méthode appliquée à des milliers d'enfants. Elle l'est depuis dix ans, c'est-à-dire depuis l'époque où les premiers maîtres français, inspirés par « l'industrieuse nécessité », commencèrent ainsi l'enseignement de leur langue.

» Au bout de la quatrième année, les élèves des écoles primaires subissent au Caire, à Alexandrie et à Assiout les épreuves du certificat d'études primaires. Ils ont alors en général de douze à seize ans. On souhaiterait de voir à ces examens quelques-uns des aimables touristes qui dénigrent le jeune Égyptien. Ils reviendraient émerveillés de la précocité de ces jeunes intelligences. Sans compter, pour le dire en passant, qu'ils auraient là, devant ce millier d'enfants, accourus de toutes les provinces, accoutrés de toutes les façons et rassemblés dans les cours des vieux palais arabes du Caire, un des plus pittoresques spectacles de l'Égypte nouvelle. En 1895, il y eut 1,600 candidats; 510 furent admis (on est plus sévère sur les bords du Nil qu'en France), et, parmi ces 510 candidats reçus, 294 avaient commencé leurs études en français. »

Ce dernier chiffre est à retenir : il prouve où vont encore les sympathies du peuple égyptien. Mais il ne faut pas se le dissimuler, les Anglais ont commencé la conquête intellectuelle de la « Jeune Égypte ». Il y a dix ans, l'anglais n'était encore enseigné nulle part. Aujourd'hui, dans les trois ordres d'écoles primaires, 2,279 élèves apprennent l'anglais et 2,928 apprennent le français. Nous conservons encore l'avance; mais nos rivaux nous serrent de près : *Caveant consules !*

***

Parmi les écoles qui donnent l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, il faut citer, en première ligne, le collège

Tewfik, avec son école normale annexe. C'est cette école normale qui prépare des maîtres pour les autres écoles organisées à l'européenne. Comment, avant sa fondation, qui date de 1884, les instituteurs égyptiens se recrutaient-ils? M. Chevalley nous l'apprend :

« On s'était contenté, jusque-là, des ressources du pays pour le personnel enseignant. Or, sauf pour le Coran et l'arabe, il ne fallait pas compter sur les maîtres indigènes. D'autre part, les professeurs européens n'étaient pas nombreux en Egypte. En revanche, on y trouvait, comme dans tous les pays neufs, un certain nombre de ces gens qui, ayant échoué partout, ne s'en jugent pas moins capables d'élever les enfants de leurs contemporains. On vit aux grandes écoles du Caire des officiers révoqués et des prêtres défroqués, des menuisiers et des horlogers, bref, tous les corps de métier dans le corps enseignant. Mais déjà une impulsion nouvelle se faisait sentir. Un pédagogue suisse, Dor-Bey, organisait l'inspection des écoles avec Riaz-Pacha, et tentait avec Nubar-Pacha d'établir un système général d'enseignement pour toute l'Egypte. Son plan n'a jamais été réalisé; mais, sur un point, au moins, il obtint gain de cause. C'est grâce à lui que fut fondée la première école normale d'Égypte, pour laquelle le gouvernement français accorda au gouvernement égyptien le concours d'un directeur et de deux professeurs français (1880). Dès lors, malgré la mort prématurée de Dor-Bey et l'insurrection d'Arabi, commença une ère de progrès qui n'est pas close encore.

» Je ne reviendrai point ici sur l'influence prépondérante de notre enseignement français en Égypte. C'est à l'école normale, devenue plus tard lycée Tewfik, fréquentée sous une nouvelle direction par cinq cents élèves, pourvue de six nouveaux professeurs délégués par le ministère français, « que sont dus en grande » partie les progrès accomplis récemment en Égypte... Elle y a » contribué non seulement directement en formant des profes» seurs, mais indirectement en exerçant sur les autres écoles une » influence des plus bienfaisantes. » (Artin-Pacha, sous-secrétaire d'État à l'instruction publique.) »

Le premier directeur de l'école normale du Caire, devenue le collège Tewfik, fut Mougel-Bey, aujourd'hui directeur de la mission scolaire égyptienne. Mougel-Bey fut remplacé en 1887 par Peltier

Bey, le directeur actuel. Grâce à l'habileté de ces deux Français, secondés par de jeunes et actifs collaborateurs, le collège Tewfik prospéra rapidement, et notre influence s'en accrut d'autant. Mais cette faveur grandissante ne pouvait manquer de porter ombrage aux Anglais, qui, pour nous faire échec, introduisirent dans cet établissement l'étude de leur langue, en sorte qu'aujourd'hui, à côté des classes où se donne l'enseignement en français, il y a des classes parallèles dirigées par des instituteurs anglais. Bien plus, ils ont pris la direction de l'école Khédivieh, y ont annexé une école normale, et lui ont donné une organisation semblable à celle du collège Tewfik, avec cette différence capitale que, à l'école Khédivieh, c'est l'anglais qui est la langue principale et le français la langue accessoire. Donc, de ce côté encore, nous sommes menacés et nous avons tout à craindre de la « marche en avant » de nos rivaux.

Quoi qu'il en soit, 10,000 jeunes Égyptiens reçoivent, à l'heure actuelle, une solide instruction dans les écoles du gouvernement, et environ 4,000 dans les écoles privées. Le reste de la population scolaire ne fréquente que les écoles coraniques ou « kouttab », dirigées par des instituteurs indigènes, les « fiki ». Ces écoles coraniques, assez semblables à nos écoles indigènes d'Algérie, sont établies dans les villes, à l'ombre des mosquées, ou disséminées dans la campagne. Elles sont suivies par les enfants des classes les plus pauvres et par les fils de fellahs[1]. Ce que sont les élèves de ces écoles coraniques, M. Chevalley nous le dit :

« Ce sont ces petits écoliers dont on entend la récitation rythmée, à travers les fenêtres ouvragées de leurs salles de classe, au-dessus des fontaines publiques. Elles sont pittoresques, les écoles coraniques, avec le grouillement désordonné des bambins accroupis et leur éternel balancement de hanches accompagnant tous les

1. Au-dessus des écoles coraniques, il faut encore citer deux écoles indigènes, l'école d'El-Azhar et celle de Dar-el-Ouloum, toutes deux au Caire. La première, de beaucoup la plus ancienne, puisqu'elle remonte au x[e] siècle, reçoit jusqu'à 12,000 élèves de tout âge réunis dans un immense caravansérail. On y enseigne, outre le Coran, le droit musulman : c'est là que se forment les cadis. La seconde, qui est de date récente, compte une centaine d'élèves, appelé cheiks. Elles se recrute au concours ; on y enseigne la littérature arabe, et c'est de là que sortent les professeurs d'arabe des écoles du gouvernement. Quant aux « fiki », ils se forment comme ils peuvent.

exercices. Elles gardent le dernier vestige de couleur locale qui reste à l'enseignement public en Égypte; mais c'est tout ce qu'on en peut dire. Car le pauvre « fiki » qui y enseigne, accroupi sur ses talons, ne sait que quelques chapitres du Coran et peut-être une ou deux règles de calcul; et c'est là tout le bagage dont il munira ses petits élèves. »

Ainsi, l'immense majorité des enfants égyptiens ne reçoit qu'une instruction tout à fait rudimentaire. Ils savent, à peu près tous, lire, calculer un peu et signer leur nom. Et c'est tout. Or, il y a, en Égypte, 500,000 garçons d'âge scolaire, et sur ces 500,000 enfants, il n'y en a qu'environ 14,000 qui reçoivent véritablement de l'instruction. Et les filles? dites-vous. Des filles, il n'en est pas question! Elles grandissent et vivent dans une ignorance absolue. Que de points noirs encore à l'horizon, et que d'efforts et de sacrifices à faire pour amener à la lumière toute cette population!



Ces écoliers, du moins, sont-ils bien doués, et peut-on faire fond sur cette réserve de 14,000 élèves qui, avec ceux qui sont déjà sortis des écoles, forment la « Jeune Égypte », espoir de la nation? M. Chevalley, qui les connaît bien, les ayant vus de près, nous l'affirme:

« Venus au Caire pour faire l'apprentissage de la vie intellectuelle, les jeunes Égyptiens sortent d'un milieu fermé à toutes les idées modernes. Tout leur savoir, ils doivent l'acquérir au moyen d'une langue étrangère et en même temps que cette langue. Double tâche, dont la difficulté est d'autant plus grande qu'en dehors de l'école, les mille forces de l'hérédité et de l'exemple qui, en Europe, contribuent aussi puissamment que l'école à former l'esprit de l'enfant, viennent au contraire ici contrarier son œuvre. Il faut donc que le jeune étudiant égyptien ait, pendant de longues années, le courage de s'attacher patiemment, presque désespérément, à son travail. Ce travail, il l'accomplit en général avec une persévérance et une énergie qui m'ont vivement frappé. Trois ans d'observations dans deux grandes écoles secondaires du Caire m'ont convaincu que la plupart des élèves, entre quatorze et vingt-deux ans, consacrent à leurs études au moins douze heures

par jour. Beaucoup se tuent littéralement de travail. Est-il possible que cette habitude de l'effort soit prise en vain? Leur activité n'est pas, il est vrai, tout en dehors, comme trop souvent la nôtre. C'est plutôt une persévérance douce et têtue, mais qui mène au succès tout aussi bien que l'effort fiévreux à l'américaine. Regardez travailler le fellah dans son champ. Il n'a ni gestes ni cris. Pourtant c'est le plus grand remueur de terre du monde. Motte à motte, il bouleverse annuellement son sol. C'est motte à motte aussi, avec une patience flaireuse, que procèdent les jeunes Égyptiens dans leurs études. »

Ils sont donc doux, patients et laborieux; ils sont intelligents aussi. Les idées générales, il est vrai, leur échappent encore; mais quel souci du détail et quelle puissance de mémoire! « Ceux qui sont d'origine turque ou arabe sont en général doués d'une mémoire et d'une imagination absolument merveilleuses. La plupart sont naturellement orateurs ou poètes. Pour peu qu'ils en aient l'occasion, leurs dons littéraires se développent très rapidement. Ceux dont l'origine est copte et qui sont, par conséquent, les vrais descendants des anciens Égyptiens, ont une tournure d'esprit plus grave et souvent une aptitude particulière pour les sciences exactes. Ni les uns ni les autres ne manquent, comme on l'a trop répété, de jugement et de sens critique. La vérité, c'est que, jusqu'au très récent établissement d'un système d'enseignement européen, on ne faisait jamais appel à ces facultés. Il faut avoir vu à l'œuvre certains vieux cheikhs des universités arabes, réputés grands-maîtres, pour imaginer à quel degré peut arriver la superstition de la lettre, le culte de la mémoire. Quand, au contraire, on s'applique à exciter les facultés actives de l'intelligence chez les jeunes Égyptiens, on n'est point déçu. »



Voilà donc où en est le problème de l'éducation du peuple égyptien : une « Vieille Égypte » enfermée, à de rares exceptions près, dans ses traditions et sa passivité séculaires; les filles, de toutes conditions, vouées à l'ignorance; l'immense majorité des garçons fréquentant les écoles coraniques, et n'y apprenant rien de ce qui pourrait les élever au-dessus de leur condition;

et, à côté de cette masse inerte, une élite d'une quinzaine de milliers de jeunes gens, sortis des écoles ou qui en sortiront demain, ceux-là instruits, laborieux, patients, occupant ou destinés à occuper les petits emplois, impatients d'arriver aux plus grands et capables de les remplir, la « Jeune Égypte », en un mot, sur laquelle repose tout l'avenir du pays.

Que sortira-t-il de cette situation étrange, de cette civilisation hâtive, importée, et qui n'atteint que les sommets? Comment ce noble peuple égyptien, coupé en deux, et en deux parties si inégales, parviendra-t-il à former une nation homogène, digne de l'indépendance à laquelle elle aspire, capable de la recouvrer et d'achever l'œuvre commencée par les Européens, par les Français en particulier? Comment cette élite se gouvernera-t-elle elle-même, et comment, l'indépendance reconquise, gouvernera-t-elle les autres? Telles sont les questions qui se pressent dans l'esprit et auxquelles, seuls peut-être, les sphinx du désert pourraient répondre. Mais les sphinx sont muets. Notre auteur, mieux en situation de juger que nous, conçoit les meilleures espérances : puissent-elles se réaliser pour la prospérité de l'Égypte et pour la paix du monde!

E. J.

L'ÉVOLUTION MENTALE DE L'ENFANT

D'APRÈS UN LIVRE RÉCENT [1]

(*Fin*)

IV. APPLICATION DE LA THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT A L'INTERPRÉTATION DES DIVERS PHÉNOMÈNES PSYCHOLOGIQUES (pages 221-488).

1° *Origine des impressions émotionnelles* (pages 221-262). — En ce qui concerne les relations qui unissent aux émotions les réactions motrices qui sont devenues pour nous les signes visibles et expressifs de ces émotions, M. Baldwin croit qu'il faut établir une distinction formelle entre les émotions instinctives et celles qui sont produites par une représentation nettement comprise et clairement distincte. Pour les premières, la théorie Lange-James-Sergi lui paraît fournir la seule interprétation acceptable. Un excitant habituel, en effet, peut déterminer des réactions intenses, mais l'excitation sensitive elle-même s'accompagne en ce cas d'un minimum de conscience : l'impression émotionnelle est alors constituée essentiellement par la perception des modifications organiques, jamais identiques, que la présence de l'excitant détermine dans l'être sur lequel il exerce son action. Dans le cas, au contraire, de l'émotion « idéale », l'idée est directement et par elle-même une cause d'émotion, agréable ou pénible, suivant qu'elle détermine un accroissement ou un affaiblissement des processus centraux *(heightened or lowered central processes)*, qu'elle est dynamogénique ou inhibitrice.

Mais ces éléments d'origine différente s'unissent le plus souvent en un même état émotionnel complexe et, en ce cas, une partie de la valeur hédonique de l'émotion dérive de l'action directe du stimulus sur la conscience, et une partie des réactions expressives a la même origine, tandis qu'il en est d'autres qui représentent des habitudes anciennes. La perception de ces réactions par voie afférente viendra alors donner à l'émotion son caractère, sa qualité particulière, ce qui permet en un mot de la

1. James Mark Baldwin, *Mental Development in the Child and the Race, Methods and Processes*. New York et Londres, Macmillan et Cie, 1895, xvi, 496 pages, avec 17 figures et 10 tables.

ranger avec d'autres émotions analogues en une même catégorie. Darwin, d'autre part, a bien montré que la plupart des réactions motrices que nous considérons comme des expressions émotionnelles ne possèdent que d'une manière indirecte et dérivée cette fonction expressive, ce sont essentiellement des adaptations utiles, des mouvements d'accommodation; ces réactions devenues instinctives, répercutées dans la conscience qui les connaît par les sensations organiques qu'elles provoquent, forment la base physique de la plupart des émotions. Quant aux émotions dont l'expression ne dérive pas d'habitudes anciennes, l'élément hédonique en est fourni par la dynamogénie ou l'inhibition des processus centraux, la valeur qualitative par les adaptations motrices, que provoque la présence de la sensation, de l'image ou de l'idée, adaptations dont les réactions motrices, qui sont d'après M. Baldwin à la base même de l'attention, peuvent nous fournir le meilleur exemple.

Toute la théorie de M. Baldwin repose, en définitive, sur la distinction de la qualité de l'émotion, qui résulte de la conscience des sensations provoquées par des adaptations motrices immédiates ou instinctives, et de sa valeur hédonique, liée à un accroissement ou à une diminution de vitalité, qui se traduit au dehors par des mouvements d'expansion ou des mouvements inverses. La différence entre les émotions instinctives et les émotions idéales résulte du fait que, dans le premier cas, les adaptations sont déterminées par des habitudes anciennes, et aussi de ce que la conscience hédonique est en connexion plus étroite avec les sensations secondairement provoquées par les mouvements qu'avec celles qui, engendrées directement par l'excitant, aboutiront à des mouvements. Il suit de là que la seule expression originelle des émotions, la seule qui ne dérive pas d'adaptations, c'est celle qui consiste en des mouvements d'expansion ou de contraction, corrélatifs moteurs de la conscience hédonique, en ces mouvements qui avaient semblé à Darwin les plus difficiles à interpréter et qu'il avait tenté d'expliquer par sa « loi d'antithèse ».

Les mouvements que Darwin expliquait par la diffusion directe de la décharge nerveuse sont du même ordre que les mouvements « antithétiques » ; ils sont comme la matière commune où la sélection, l'accommodation et l'habitude trient les réactions qui sont avantageuses à l'être chez qui elles apparaissent, pour les

consolider en instincts; une excitation douloureuse ou agréable provoque d'abord les réactions émotionnelles les plus anciennement acquises, puis, à mesure qu'elle s'accroît, des réactions moins adaptées et qui aboutissent en dernière analyse à ces mouvements désordonnés et quasi convulsifs dont s'accompagne l'extrême joie ou l'extrême douleur, et qui forment ainsi une matière jamais épuisée pour des adaptations nouvelles.

Mais le fait que les décharges motrices tendent à se faire, en raison des lois de l'habitude, par les voies par lesquelles elles se font le plus souvent, amène à ce résultat que les excitations nouvelles s'assimilent aux excitations anciennes, et arrivent, bien qu'étant en elles-mêmes différentes, à être senties comme analogues, à la condition que la différence ne soit pas trop grande, parce qu'elles causent des effets moteurs semblables. C'est encore un exemple de réaction circulaire, de réaction imitative et qui ne peut être arrêtée que par une autre réaction circulaire qui donne, aux effets moteurs directement engendrés par un stimulus nouveau, une énergie prépondérante, et crée des voies plus aisément perméables que les voies anciennes de décharges.

On peut aisément concevoir, d'autre part, que des images associées à une représentation qui provoquait une certaine décharge motrice en arrivent à la provoquer à elles seules, et acquièrent ainsi le ton émotionnel qui n'appartenait primitivement qu'à la première représentation, incitatrice du mouvement. C'est ce principe de la substitution qui rend compte des cas où le développement mental semble n'être pas soumis à cette loi générale d'imitation qui le domine tout entier.

2° *Imitation organique* (pages 263-290). — L'adaptation de tous les organismes est assurée seulement par leur tendance à réagir de manière à maintenir ou à reproduire les excitations qui leur sont avantageuses. Mais cette réaction qui amène la persistance de l'excitation même qui l'a déterminée, c'est exactement le processus nerveux sensori-moteur, qui sert de corrélatif physiologique à l'imitation consciente, ce qui nous permet, en dépit des critiques auxquelles peut prêter ce nom, en partie impropre, de considérer toute adaptation organique à un milieu variable comme un phénomène d'imitation biologique ou organique. La théorie de M. Verworn sur la contractilité du protoplasma, les travaux

histologiques de Kühne, Schultz, Engelmann, etc., les recherches de Binet sur les micro-organismes, les études de Pfeffer et de Hegler sur les mouvements des plantes, etc., concourent à montrer que toute vie dans un milieu variable implique l'existence de cette fonction sélective, dont l'action se révèle par cette réaction de type circulaire, que l'analyse des lois du développement nous a conduits à étudier.

Mais ce processus d'imitation est encore possible chez les organismes plus élevés, alors même que fait défaut le stimulus initial; les irritations anciennes ont laissé derrière elles des traces, les centres ébranlés peuvent rentrer en activité et déterminer des mouvements de l'organisme vers un stimulus ou tout au contraire des mouvements de fuite: c'est le phénomène de la mémoire organique. La réaction circulaire s'établira comme elle s'établissait dans les cas précédents, mais ce n'est plus une sensation qu'elle aura comme point de départ; l'origine du mouvement sera centrale et non plus périphérique.

Si cette irritation sensitive, excitatrice du mouvement, a pu ainsi reparaître, entraînant à sa suite les conséquences motrices habituelles, c'est en raison de son association avec d'autres processus sensitifs; une stimulation périphérique actuelle est toujours l'origine réelle de toute la série d'excitations intercentrales qui en dernière analyse aboutissent à un mouvement. Mais cette irritation qui provoque le mouvement, c'est au point de vue psychologique l'image qui sert de modèle à l'acte imitatif et qui s'éveille dans la conscience, parce qu'elle est associée à une série d'autres images dont l'une est évoquée à cet instant particulier en raison des liens qui l'unissent à une sensation actuelle. Cette loi d'association est, en raison des conséquences motrices qu'elle entraîne, et de la réaction de ces mouvements sur la conscience par l'intermédiaire des sensations variées qu'ils provoquent, la véritable loi du développement mental. Elle assure la coordination des mouvements et aussi, en raison de la stabilité plus grande des tendances motrices, l'unité physiologique et mentale des fonctions du système nerveux, où l'élément de variation est représenté par les impressions sensitives.

Le second point à noter, c'est la formation, par la chute de certains anneaux dans la chaîne des associations, de ces chemins de

traverse par où passe plus aisément et plus vite la décharge nerveuse. Les actes perdent tout caractère imitatif, parce que l'image incitatrice est sans connexion apparente avec la sensation où doit aboutir le mouvement; mais ce caractère imitatif, ils le possédaient à l'origine, et c'est seulement la disparition de ces images intermédiaires *(lapsed links)* qui la masque à nos yeux. Mais à mesure que les associations se multiplient, la conscience croît en clarté et en intensité, la tendance à imiter, que de multiples réactions de type circulaire ont consolidée en un instinct, devient pleinement consciente, et une autre forme d'imitation apparaît.

3° *Imitation consciente* (pages 291-366 et 431-450). — Elle n'apparaît qu'assez tard chez l'enfant, vers le sixième ou le septième mois, et se présente tout d'abord sous l'aspect de réaction sensori-motrice simple; l'enfant *sait* alors qu'il reproduit un son ou un geste, et par là il s'élève au-dessus de la simple imitation organique, mais il ne cherche pas à le reproduire mieux, il ne désire pas, il ne veut pas le reproduire; la volition n'est pas encore née. Il faut, du reste, que de multiples mécanismes sensori-moteurs et idéo-moteurs se constituent pour que la volonté puisse apparaître à son tour et avant elle le désir. A ce stade, la tendance imitatrice que l'enfant apporte avec lui en naissant et que les actes qu'elle détermine fortifient sans cesse peut devenir déjà assez intense pour n'être point inhibée par la douleur et entraîner l'enfant à des mouvements pénibles et désagréables.

Chez l'adulte se conserve, au reste, cette habitude à réagir aux divers excitants par des mouvements appropriés, d'une manière inintentionnelle et instinctive, et sans que nul motif hédonique intervienne; la conscience hédonique n'intervient, en effet, que pour maintenir celles de ces réactions qui aboutissent à des émotions agréables et éliminer les autres. Encore ne peut-elle, même chez l'adulte, arrêter tout à fait les réactions douloureuses qui ont leurs racines dans des habitudes très anciennes.

Mais en même temps se développe cette nouvelle fonction protectrice de l'organisme, dont nous mentionnions plus haut le corrélatif physiologique, la mémoire, qui permet à l'être qui en est doué d'aller au-devant du plaisir, et de se soustraire, avant même qu'elle l'ait effleuré, à la douleur menaçante. Le souvenir,

au sens psychologique du mot, non seulement joue exactement le même rôle au point de vue moteur qu'une sensation actuelle et détermine, grâce au mécanisme de l'association, la production d'un nombre toujours croissant de réactions adaptatrices, que ne sauraient provoquer à elles seules des excitations périphériques, mais assure aussi, par les processus d'assimilation et de reconnaissance, une accommodation toujours plus parfaite de l'être qui en est doué aux conditions où il est appelé à vivre.

Le mécanisme de l'assimilation est un mécanisme moteur : les nouvelles excitations qui atteignent un organisme provoquent des décharges motrices qui tendent à passer par les voies les plus habituelles et à déterminer ainsi des réactions déjà préformées; mais ces réactions motrices à leur tour éveillent les images qui les suscitent de coutume, et celles qui leur sont associées; ces images tendent alors à reproduire, conformément au type circulaire normal, la réaction motrice même qui les a évoquées. Unies dans une même fonction motrice à la sensation nouvelle, présentes simultanément dans la conscience, elles seront assimilées les unes aux autres. La reconnaissance, c'est en réalité l'assimilation d'une sensation actuelle à une image; toute perception est à ce point de vue une assimilation.

Mais une association elle-même n'est autre chose qu'une assimilation moins complète et qui demeure moins complète parce que la fusion des décharges motrices provoquées par les deux représentations se fait moins complètement; deux états de conscience ne sont jamais liés que parce qu'ils ont des effets moteurs communs, et ils le sont d'autant plus étroitement qu'ils en ont un plus grand nombre. Ce qui fait d'un certain groupe de sensations simultanées un objet, c'est la réaction motrice commune où elles aboutissent; de telle sorte qu'un objet ne nous apparaît comme familier, n'est reconnu, que par la reproduction dans la conscience de cette même décharge motrice unifiée qui constitue l'acte véritable d'aperception. Aussi des images complexes doivent-elles être plus aisément identifiées que des images simples.

Mais à côté de cet élément objectif dans la reconnaissance, de cette assimilation de l'objet nouveau à l'objet ancien, il y a un élément subjectif, une assimilation de notre expérience actuelle à notre expérience passée et cet élément est encore un

élément moteur, c'est la facilité plus grande avec laquelle l'attention s'ajuste à l'objet nouveau; les reconnaissances de couleurs simples ou de notes isolées s'expliquent surtout par cette aisance, plus grande lors d'une seconde expérience, des adaptations motrices qui constituent l'attention. La valeur phylogénique de la reconnaissance ne diffère qu'en degré de celle de la mémoire; mais la reconnaissance est pour l'être qui en est doué une protection beaucoup plus efficace que la simple mémoire, car reconnaître, c'est comprendre, et par conséquent c'est pouvoir adapter intelligemment ses actes aux circonstances.

M. Baldwin, poussant jusqu'au bout sa théorie, en vient à expliquer, par le même processus d'unification des décharges et des ajustements moteurs, la formation des principes logiques et des concepts généraux. Le principe d'identité n'est que l'expression logique ou formelle de la loi de l'habitude; il traduit, transposée en une autre langue, l'irrésistible tendance à réagir par une réponse unique à une multiplicité d'impressions. Le principe de raison suffisante n'est d'autre part que la forme abstraite et idéale de la loi d'accommodation. Pour qu'il y ait croyance, il faut qu'il y ait assimilation entre des éléments anciens de conscience et des éléments récents, et cette assimilation, toujours précédée d'un conflit, ne se fait que si ces éléments divergents peuvent concourir à la production d'un acte unique; leur lutte, qui se révèle par un arrêt moteur, c'est le doute, préliminaire obligé de la croyance; l'accommodation l'un à l'autre des deux groupes d'états de conscience, c'est la raison suffisante de la foi à l'existence d'un objet.

Le mécanisme de la formation des concepts est plus nettement encore pour M. Baldwin un mécanisme moteur. Si l'enfant donne aux quelques concepts qu'il forme tout d'abord une extension démesurée, c'est que ses attitudes, ses adaptations motrices sont trop peu nombreuses pour ses multiples images. Tout homme provoque chez lui la même attitude, le même mouvement ébauché, la même tension d'attention que son père, aussi tous les hommes sont-ils d'abord pour lui des « papas ». A mesure qu'il apprend de nouvelles accommodations motrices, le nombre des classes entre lesquelles il peut répartir ses perceptions s'accroît, et les objets se distinguent pour lui les uns des autres et se groupent les uns avec les autres dans la mesure même où les

réactions que provoque leur représentation dans la conscience s'unissent et se fusionnent. Reconnaître qu'un objet appartient à une classe, c'est une assimilation, mais moins complète que celle qui identifie un objet nouveau à un objet ancien. Ce caractère moteur de l'idée générale explique pourquoi elle ne peut être représentée dans la conscience. Le général ou l'abstrait ne peut être pensé en lui-même, indépendamment des images où il s'incarne; c'est qu'il n'est pas une « peinture mentale », mais une tendance motrice, une attitude de l'esprit. Il y a une parenté évidente entre cette théorie de l'idée abstraite et celle que Taine a exposée dans son livre *De l'Intelligence* (partie I, livre I, chap. II).

A l'imitation consciente, psychologique ou corticale, où s'achève et se perfectionne l'imitation organique (sous-corticale primaire), succède l'imitation appelée par M. Baldwin plastique ou sous-corticale secondaire. C'est l'imitation volontaire devenue, par sa répétition même, sous l'influence de l'habitude, subconsciente et à demi automatique. Il faut rapporter à ce type les faits connus sous le nom de contagion morale, de mode, de coutume, etc., qui ont été si profondément étudiés par Tarde et Sighele.

Dans le chapitre XIV (pages 431-450), M. Baldwin, par des faits empruntés à l'analyse du langage intérieur, au mécanisme de la mémoire des airs, de la reconnaissance relative et absolue de la hauteur des sons, met plus clairement encore en lumière divers points de sa théorie motrice de la mémoire, et montre l'importance prépondérante, dans la vie mentale, de cette loi de la substitution des excitants dont les réactions idéo-motrices simples fournissent les premiers exemples.

4° *Origine de la volition* (pages 367-430). — La volition est pour M. Baldwin la forme que prend le processus d'accommodation quand les processus centraux atteignent une certaine complexité. La volonté se manifeste tout d'abord chez l'enfant par ses efforts persistants pour imiter quelque chose, que ce quelque chose soit un modèle extérieur à lui, un mouvement vu ou un son entendu, ou au contraire un modèle intérieur, une image. Le premier type d'imitation « persistante », c'est l'imitation du modèle extérieur.

Trois éléments se rencontrent dans tout processus volitionnel: le désir, la délibération et l'effort; une théorie de la volonté doit

nécessairement rendre compte de tous les trois. Le désir se distingue de l'impulsion instinctive en ce que le but où il tend est clairement conçu ou nettement imaginé ou perçu. Il implique de plus que la tendance qui lui sert de substratum est partiellement entravée, inhibée, et n'aboutit point sans obstacle à l'acte qu'elle incline à provoquer. On peut donc dire que ce qui caractérise le désir, c'est: 1° la présence d'une représentation qui suggère d'autres états de conscience, mais qui ne suffit pas à les évoquer et à les rendre présents à l'état fort; 2° la présence d'une tendance motrice que l'objet représenté suffit à éveiller, mais à laquelle il ne peut imprimer assez de force pour qu'elle aboutisse à un mouvement. La condition même de l'existence du désir, c'est donc le souvenir, c'est-à-dire la résurrection dans la conscience de groupes d'images associées les unes aux autres. Les images visuelles et auditives, évocatrices d'images musculaires, jointes à des émotions agréables, sont les premières incitatrices du désir. Mais il n'apparaît nettement que lorsque la tendance motrice, suscitée par une image, est partiellement arrêtée par les images associées. Ainsi le désir d'un objet qu'il ne peut atteindre ne se manifeste chez l'enfant, à la même époque où se montrent les mouvements imitatifs, que lorsqu'il cesse d'étendre, sans se lasser, la main pour saisir le hochet brillant qu'on a placé hors de sa portée. La délibération, ce n'est point autre chose que la suggestion délibérative dont nous avons parlé plus haut, mais devenue clairement consciente, grâce à l'intervention de l'attention et aux coordinations motrices qu'elle implique. L'effort enfin consiste dans le sentiment du passage de cette complexité motrice qui constitue la délibération à un état de monoïdéisme moteur ou d'attention forte.

Ces trois caractères de toute volition se retrouvent dans les tentatives d'imitation persistante des enfants. Dans la comparaison du premier résultat atteint par l'enfant avec le modèle qu'il tente de reproduire, nous avons une délibération naissante. Le mouvement de réaction est pour l'œil ou l'oreille un stimulus nouveau et différent à côté duquel subsiste le stimulus ancien, l'objet ou l'image qui a servi de modèle; c'est ainsi que se crée un état de polyidéisme moteur, qui ne pouvait apparaître dans l'imitation inintentionnelle ou organique où cette comparaison ne s'établissait pas. L'effort pourra donc à son tour être senti, lors-

que le stimulus ancien et le stimulus nouveau se combineront pour provoquer une décharge motrice unique qui aboutira à une imitation plus voisine que la première du modèle. Dans l'imitation simple, la délibération et l'effort font défaut parce que le modèle ne demeure pas présent dans la conscience : le premier acte accompli ira se répétant indéfiniment lui-même et sans être désiré, le désir résultant à la fois de cette incoordination temporaire des deux tendances motrices induites par le modèle et par la copie, et de la discordance sentie des deux représentations. Chaque répétition détermine une complexité plus grande dans le processus moteur, mais aussi une assimilation plus parfaite de chaque processus nouveau par les processus anciens déjà assimilés et coordonnés : l'unité, la coordination des réactions motrices s'accroît avec le nombre des éléments coordonnés. Si on l'envisage du dedans, cette coordination croissante des excitations et des réactions motrices qu'elles entraînent se réduit à une série d'actes d'attention. Apprendre à vouloir, c'est en réalité apprendre à être attentif.

Lorsque l'assimilation des décharges motrices est arrivée à se faire instantanément, la conscience de cette coordination qui tend à s'établir disparaît et avec elle l'attention, la délibération et l'effort; l'acte volontaire s'est transformé en une habitude qui deviendra par la répétition une réaction automatique. Mais les mouvements déterminés par cette habitude se trouveront à leur tour en conflit avec les « suggestions » du milieu variable où l'être est placé, et ainsi apparaîtront de nouveaux actes volontaires destinés, eux aussi, à se consolider en habitudes. Et ce cycle ne s'achève point avec la vie de l'individu : c'est par une spirale qu'on peut figurer ce progrès continu de l'espèce où la volition assure une adaptation plus parfaite que ne le pourraient les réactions idéo-motrices simples, et où les volitions coutumières, fixées par l'habitude, se transmettent sous forme d'instincts.

Cette conception que M. Baldwin s'est faite de la volition et qui l'a conduit à la rattacher au groupe des réactions imitatives, il s'efforce de la justifier par d'autres raisons encore que celles que lui fournit l'analyse de l'acte volontaire. Il fait remarquer tout d'abord que les faits rapportés par les divers auteurs et en particulier par Preyer, comme exemple de volitions « préimitatives », peuvent aisément recevoir une autre et plus simple interpréta-

tion; ce sont des suggestions sensori-motrices et souvent des imitations inintentionnelles et qui n'ont aucunement le caractère d'actes volontaires, car ils n'impliquent aucun choix et ne s'accompagnent d'aucun effort.

Des expériences relatives à l'imitation persistante, faites sur des étudiants, ont mis en lumière le rôle capital de la comparaison, du conflit et de la fusion des tendances motrices que suscitent deux images distinctes, mais analogues, dans la production de l'acte volontaire. Certains cas pathologiques viennent déposer dans le même sens.

Des malades, chez lesquels l'appareil moteur est intact et les images kinesthétiques sont intégralement conservées, sont impuissants à accomplir aucun mouvement dès qu'ils ont les yeux fermés. Quelle interprétation peut-on donner de ces faits, sinon que leur attention est sous la dépendance des excitations visuelles, en ce qui concerne au moins les fonctions volitionnelles? La coexistence d'impressions optiques et kinesthétiques, coordonnées entre elles, est nécessaire pour l'accomplissement des mouvements volontaires, et cette coordination d'impressions est, là comme ailleurs, une fonction de l'attention. Et ce n'est pas aux sensations kinesthétiques que s'attache le plus souvent l'attention, mais à des représentations visuelles qui jouent ici le rôle que joue le modèle optique dans l'imitation persistante et volontaire d'un objet.

Il ne nous paraît point évident cependant qu'il s'agisse ici de troubles de l'attention; il se peut que les images se soient affaiblies au point d'avoir perdu leur efficacité motrice et de ne la pouvoir recouvrer que sous l'influence dynamogénique d'excitations sensorielles. Dans certains cas, au reste, la vue du membre empêche au contraire le mouvement, et il semble que la sensation visuelle trop intense inhibe alors le centre moteur. Il n'y a ici en jeu que des interactions d'images. Les mécanismes idéo-moteurs sont plus variés et à la fois souvent plus simples que ne les représente M. Baldwin.

Chez certains aphasiques, dit l'auteur, la lésion siège sur les connexions qui unissent le centre auditif ou visuel aux centres de l'audition et de la vision des mots. Le trouble ne porte ici que sur des processus d'association ou de corrélation. Or, tandis que le

malade demeure capable d'imiter machinalement des sons ou des mouvements, l'imitation intentionnelle et persistante lui devient impossible.

Il convient cependant, à notre avis, de faire remarquer que dans les cas de cet ordre, il y a seulement cécité verbale ou surdité verbale, avec conservation du langage intérieur et par conséquent de la parole; l'exemple est donc mal choisi, la volonté n'est pas atteinte. Lorsqu'il y a en même temps de l'aphasie vraie, c'est que la lésion s'est étendue et qu'elle a atteint les circonvolutions d'enceinte de la scissure de Sylvius et le pli courbe.

L'analyse de divers types d'aboulie empruntés à des cas de lésions destructives, pathologiques ou expérimentales, des hémisphères, aux intoxications, à l'épilepsie, à la syncope, aux différentes formes d'hystérie, à l'idiotie, à l'imbécillité, à la débilité mentale, etc., amènent M. Baldwin à cette conclusion qu'il y a un parallélisme étroit entre les altérations du vouloir et la perte de l'aptitude à l'imitation intelligente, tandis que la tendance à l'imitation réflexe (l'écholalie par exemple) est d'autant plus marquée que les fonctions supérieures (volition, attention) sont plus profondément atteintes. Dans l'hystérie, en particulier, où la cause de l'aboulie semble résider dans un défaut de synthèse mentale, qui va jusqu'à une fragmentation de la personnalité, la suggestibilité est extrême et l'imitation plastique ou subconsciente joue un rôle prépondérant. Nuls mouvements nouveaux ne peuvent être appris, non plus que voulus, par ces abouliques, mais les mouvements anciens peuvent continuer d'être accomplis mécaniquement, par habitude, à la condition que le patient n'y songe pas.

L'étude des affections que M. Baldwin appelle les *aboulies* partielles, et dont les types sont l'aphasie et l'agraphie, le conduisent à des résultats semblables. Il lui paraît établi qu'il existe deux types d'aphasie bien distincts, où du reste le langage réflexe serait conservé, caractérisés, l'un, par la perte des acquisitions volontaires et conscientes, l'écriture par exemple, l'autre par la perte des réactions auditivo-, ou oculo-, ou musculo-motrices. Il donne au premier le nom de dyslogie, au second celui de dysphasie, termes qu'il emprunte à Seglas, mais en les détournant de leur sens, puisque cet auteur comprend dans les dysphasies toutes les aphasies où n'interviennent pas des troubles de l'appareil moteur

de la parole, et qu'il indique expressément que dans les dyslogies la fonction du langage demeure intacte. Les aphasies communes appartiendraient au second type, au premier le cas décrit par Lichtheim (*Brain*, VII, 1891, p. 437), où seules la parole et l'écriture spontanée étaient abolies. Chez les aphasiques vrais, la lésion porterait sur les centres propres du langage, dans les « dyslogies » sur le centre de coordination ou sur ses connexions avec les centres des images verbales.

Il convient encore ici de faire remarquer que le centre de coordination dont il est question n'a qu'une existence purement hypothétique, que l'aphasie « transcorticale » n'a pas non plus de réalité anatomique ni clinique, et enfin, ce qui ne confirme pas de tous points la thèse de M. Baldwin, que les troubles de l'écriture sont toujours exactement parallèles aux troubles du langage parlé et ne s'observent pas isolément. Il est néanmoins certain que l'idée que M. Baldwin a voulu mettre en lumière, à savoir que pour une fonction complexe les divers centres qui entrent en jeu se prêtent un mutuel appui, que cette corrélation est d'autant plus nécessaire que cette fonction est moins automatique, et que les actes qui ont un caractère intentionnel marqué, tels que l'imitation volontaire, sont rendus les premiers impossibles, conserve sa valeur. Mais elle serait à coup sûr mieux appuyée sur d'autres faits pathologiques que sur les exemples que M. Baldwin a cru devoir emprunter aux troubles du langage. Ici encore se vérifierait la loi que tout acte volontaire nécessite la corrélation de processus analogues, mais quelque peu différents néanmoins, et que par conséquent tout trouble de la volition se réduit en réalité à un défaut d'association ou de synthèse, synthèse qu'assure à l'état normal l'imitation persistante.

Des données fournies par l'anatomie cérébrale du jeune enfant s'accordent à nous montrer que c'est seulement à l'âge où l'imitation intentionnelle apparaît que sont constitués les appareils nerveux nécessaires au mouvement volontaire.

Enfin, l'étude des phénomènes de l'hypnotisme semble à M. Baldwin apporter à sa théorie la plus ample et la plus démonstrative confirmation.

M. Baldwin, cependant, après avoir posé dans toute sa rigueur la thèse qu'il soutient, éprouve lui-même la nécessité d'y apporter

quelques correctifs. Les tendances héréditaires portent l'enfant à rechercher certaines excitations de préférence à certaines autres, et à ne pas attendre passivement les suggestions du dehors, également prêt à répondre, par des actes persistants d'imitation, à l'impression faite sur ses sens par tous les objets. Les souvenirs, d'autre part, les images peuvent être à eux seuls des mobiles d'action et déterminer des désirs et des volitions. Mais si le point de départ de la réaction est différent, si c'est un modèle intérieur que l'agent cherche à copier, une sensation autrefois sentie qu'il s'efforce de faire renaître en lui en mettant, par une série de mouvements adaptés, son organisme en contact avec les stimulations appropriées, c'est encore une réaction complexe de type circulaire qui est ainsi provoquée, une réaction où des tendances motrices analogues, mais diverses, s'opposent d'abord pour se combiner ensuite et se fondre en une seule. Et pour cela la condition nécessaire et suffisante, c'est que l'attention se fixe sur un état de conscience, sensation ou image, qui devient le stimulant initial du mouvement. L'étude de l'attention est ainsi inséparable de celle du mouvement volontaire.

5° *Origine de l'attention* (pages 451-475). — « L'attention est la fonction mentale qui correspond à la coordination habituelle des processus intensifiés de décharge motrice » (p. 453). Elle est à la fois cause et effet. Elle se développe au cours d'une imitation persistante, en raison de la coordination qui s'établit entre les mouvements suggérés par le stimulus initial et ceux que suggèrent les sensations déterminées par ces premiers mouvements accomplis, et, à mesure qu'elle se développe, elle rend plus complète, par les ajustements moteurs qui lui sont propres, cette coordination où elle a son origine. Un mouvement plus énergique en est la conséquence, et il provoque indirectement la formation de cette onde d'excitation intense *(wave excess)*, condition indispensable de l'accommodation à des irritations nouvelles. Les réactions se multiplient et se généralisent, les mouvements deviennent plus abondants et plus diffus, et cette excitation diffuse et intense brise, par la variété des modifications organiques qu'elle cause, les habitudes anciennes. Parmi les mouvements ainsi déterminés, ceux qui sont inutiles et mal adaptés ne se reproduisent pas, parce que rien ne vient renforcer les excitations

qui leur donnent naissance; les éléments moteurs, au contraire, qui ont produit l'effet désiré sont renforcés par leur association avec le modèle qui sert de stimulus originel, par la concentration sur eux de l'attention, par le plaisir qui accompagne le succès. Mais ces adaptations motrices persistantes assurent précisément à l'attention qui les a déterminées sa stabilité et sa profondeur.

L'attention, comme l'émotion, traduit et cause à la fois cette excitation plus intense des centres qui résulte du choc en retour produit par les mouvements constamment provoqués par un stimulus persistant. Elle est donc la condition de ce « triage » des mouvements, qui permet la constitution de réactions stables et définies à des excitations données, la fonction sélective par excellence. Elle joue dans la vie pleinement consciente le rôle que jouent le plaisir et la douleur au plus bas degré de la vie mentale. La volition se peut donc réduire à la fixation de l'attention sur un mouvement; inhibition et distraction sont des termes synonymes; ne pas vouloir un acte, c'est en détourner son attention. Le plaisir, lui aussi, provoque à la répétition des actes qu'il accompagne; ceux-là ne se répètent pas qu'il n'accompagne jamais.

Il semble par ce qui précède que M. Baldwin accepte dans toute sa rigueur la théorie motrice de l'attention, mais il n'en va pas ainsi : il affirme (p. 461) que l'attention résulte de l'intensité prédominante d'une sensation, intensifiée à son tour par l'attention dont elle est l'objet; c'est à très peu près la thèse même que j'ai tenté de démontrer à plusieurs reprises[1]. La vérité, c'est que, pour M. Baldwin, la distinction entre la conscience sensitive et la conscience motrice est une distinction logique et presque verbale, tout état de conscience impliquant à ses yeux des éléments moteurs à côté des éléments sensitifs. La lecture attentive du texte montre qu'au reste il ne s'agit pas tant d'éléments moteurs proprement dits, de ce que Wundt a appelé « sentiments d'innervation centrale », que d'images kinesthétiques, qui ne se peuvent à coup sûr opposer aux autres images, puisqu'elles sont comme elles, à

1. *Remarques sur le mécanisme de l'attention*, Revue philosophique, juin 1889; *La psychologie de William James* (3ᵉ article), Revue philosophique, janvier 1893; *Du rôle de la pathologie mentale dans les recherches psychologiques* (p. 3 et 39 *sqq.*), Revue philosophique, octobre 1893.

vrai dire, des éléments sensitifs, qu'elles résultent de processus nerveux afférents.

Nous nous retrouvons ainsi en présence de ce type de réaction circulaire dont nous avons déjà rencontré tant d'exemples, et la loi de l'attention se réduit à celle même de l'association sensori-motrice : « tout état mental est un complexus d'éléments moteurs et sensitifs, et toute action qui fortifie les uns tend aussi à fortifier les autres ». Aussi comprend-on aisément que l'intensité de l'excitation diminue le temps de réaction, et que chez les personnes du type moteur le temps de réaction motrice soit plus court que le temps de réaction sensorielle. Cette interprétation des différences individuelles dans la manière de réagir a été cependant contestée par Titchener (*Mind*, octobre 1895), qui la considère comme purement hypothétique.

Un dernier point à noter, c'est que l'attention, constituée essentiellement par un ensemble d'adaptations motrices, doit différer essentiellement d'elle-même suivant qu'elle a pour objet une sensation visuelle ou auditive, gustative ou tactile, etc. Il y a pour M. Baldwin *des* attentions, comme il y a *des* mémoires.

Le livre de M. Baldwin est à coup sûr le plus important qui ait paru sur la psychologie génétique depuis les *Principes de Psychologie* de Herbert Spencer et les ouvrages de Romanes, *Mental Evolution in animals* et *Mental Evolution in man* ; il présente pour le biologiste et pour le psychologue un égal intérêt, et il faut rendre hommage au grand effort de systématisation qu'un pareil travail représente. Mais on ne saurait se dissimuler que M. Baldwin a mis largement à profit, un peu trop largement peut-être, le conseil qu'il donne aux psychologues de n'aborder l'étude des faits que l'esprit tout occupé déjà d'une théorie qui doit les illuminer et les rendre intelligibles. La théorie du développement, qu'il expose dans la seconde partie de son livre, n'est pas la légitime généralisation des lois partielles que lui ont permis de formuler ses observations fort intéressantes à coup sûr, mais en nombre restreint, et limitées à un petit nombre de points, sur l'évolution mentale de l'enfant. Elle a son point de départ dans ces observations, elle n'est pas fondée sur elles, légitimée et démontrée par elles. Cette théorie demeure une hypothèse, plus

satisfaisante sur un point, parce qu'elle fait plus petite la part des accidents heureux, que ne le sont celles de Spencer, de Bain et de Romanes; mais elle nécessite que l'on postule l'existence d'une conscience hédonique élémentaire, antérieure à la conscience sensitive, et cette conscience hédonique est bien plutôt un anneau nécessaire dans une chaîne d'arguments qu'une réalité psychologique : nous l'inférons, nous ne la saurions affirmer; l'explication demeure donc douteuse.

Dans les chapitres du livre de M. Baldwin consacrés à l'étude des « suggestions », la nouveauté est à coup sûr beaucoup plus dans les mots que dans les idées; M. Baldwin a mis nettement en lumière le pouvoir moteur des représentations, mais c'était chose connue depuis longtemps, et aussi que ce pouvoir était d'autant plus grand qu'un moindre nombre d'états de conscience entraient en conflit. Appeler suggestions sensori-motrices et idéo-motrices ce que d'autres avaient appelé réflexes psychiques, actes idéo-moteurs, etc., ce n'est pas ajouter beaucoup à ce que nous savons de ces réactions, c'est seulement faire ressortir avec plus de précision une analogie intéressante, à coup sûr, mais connue déjà, entre l'état mental de l'enfant, celui du distrait et celui de l'hypnotisé.

Il y a, dans la théorie motrice des concepts généraux qu'a soutenue M. Baldwin, et dans la théorie de la reconnaissance par assimilation des effets moteurs de deux représentations, une large part de vérité; ces chapitres sont parmi les meilleurs et les plus originaux du livre; mais là encore l'esprit de système, et ce que les Anglais appellent *one-sidedness* et qui caractérise M. Baldwin, l'ont entraîné à des exagérations qui compromettent la thèse qu'il défend. J'en dirai autant des pages qu'il a consacrées à la genèse de la volonté. Que l'imitation joue un rôle dans l'évolution psychique de l'enfant, et surtout l'imitation persistante que M. Baldwin a si finement et si justement distinguée de l'imitation simple, cela est indéniable; mais qu'on puisse réduire à ce mécanisme unique tout le développement de la volition, c'est ce que lui-même s'est senti embarrassé d'affirmer.

Il a fait faire à la théorie de l'attention un réel progrès en mettant en lumière, plus clairement que personne ne l'avait fait avant lui, l'interdépendance dans son établissement des excitations

sensitives et des adaptations motrices. Mais il lui a assigné une fonction sélective qui ne lui appartient pas, il n'a pas tenu compte des intensités relatives des représentations qui coexistent dans la conscience, et il a été jusqu'à la confondre avec l'émotion, c'est-à-dire jusqu'à assimiler un « rapport » à un « état de conscience », à un ensemble d'éléments unis par des rapports.

La réelle valeur du livre réside surtout : 1° dans l'étude excellente que M. Baldwin a faite de l'imitation; 2° dans l'intuition vraiment géniale qui lui a fait saisir dans ce phénomène psychologique le type achevé de la réaction sensori-motrice qui, mieux que toute autre, pouvait expliquer les premières phases du développement mental. Ce qui doit demeurer de ce laborieux ouvrage, de facture inégale, mal construit et construit souvent avec des matériaux mal critiqués, mais tout rempli d'idées ingénieuses et qui obligent à réfléchir, c'est ce rôle nouveau et original assigné à la réaction qui recrée elle-même son propre stimulus, à la réaction que M. Baldwin a appelée, par analogie, imitative. On pourra ne pas accepter sa théorie, mais nul de ceux que leurs recherches amènent à s'occuper de l'évolution mentale ne sera en droit de l'ignorer.

Ce livre semble en certaines pages s'inspirer de l'idée très juste que c'est par des causes purement mécaniques, par des causes réductibles à l'action des conditions variables du milieu ambiant sur des protoplasmas doués d'affinités chimiques et de propriétés physiques différentes et à la réaction que peuvent exercer l'une sur l'autre les diverses parties d'un même organisme, que l'on doit tenter d'expliquer les premières phases de toute évolution. L'auteur paraît se rallier à la conception que la plupart des processus psycho-physiologiques se peuvent ramener à des réflexes plus ou moins compliqués, et dont le mécanisme ne diffère en somme qu'en ce que le point de départ de l'excitation est ici un organe périphérique et là la corticalité cérébrale; il tendrait par conséquent à admettre que ce sont encore ici les propriétés physico-chimiques de la cellule nerveuse, la qualité et l'intensité de l'excitation, qui peuvent nous donner *au point de vue objectif* les éléments de la solution des multiples problèmes qui se posent en psychologie.

Mais la position qu'il a adoptée n'est pas toujours très nette : il

est telle de ses phrases qui permettrait de voir en lui un adhérent de ce néo-vitalisme qui veut tout expliquer par des tendances vitales et par l'activité propre du protoplasma, et en matière purement psychologique il a cédé trop souvent à la tentation d'interpréter par l'intervention des éléments moteurs, c'est-à-dire par les événements psychologiques que nous connaissons mal et que nous sommes condamnés peut-être à toujours mal connaître, puisque nous n'avons de conscience claire que des états mentaux liés à des processus afférents, tout ce que l'étude analytique des rapports des représentations ne lui permettait pas d'interpréter aisément. On ne peut rien expliquer clairement que par des phénomènes clairs et définis : nous n'en connaissons que deux classes, les mouvements et les représentations ; c'est par les mouvements et par les représentations qu'il faut expliquer tout ce que l'on peut. Le reste, forces, tendances, appétits, etc., nous ne le connaissons qu'obscurément ou par inférence ; ce sont éléments d'explication auxquels il ne faut recourir que lorsqu'il est établi que nous ne pouvons interpréter un phénomène sans avoir recours à eux. Il y a place aujourd'hui pour un néo-cartésianisme : réduire tout à des mouvements et à des pensées, c'est une simplification à coup sûr inexacte, mais utile peut-être à l'heure présente.

L. MARILLIER.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

I

Les *Causeries* que M. Hémon a écrites dans cette *Revue* ne se laissaient pas lire avec indifférence; si nettes de forme, si pleines de substance, elles prenaient l'attention du lecteur et la retenaient; fort loin d'affecter un détachement qui, pendant un temps, fut du bel air, il est manifeste que l'auteur voulait, toute bienséance et toute mesure gardée, que sa pensée se livrât sans réticence et sans équivoque. Sincère dans ses goûts, il disait avec vigueur et franchise ce qu'il jugeait bon, médiocre ou mauvais; et il est arrivé que sa critique, très préoccupée de justesse et de justice, fit sentir une pointe un peu vive. Certaines idées, certains sujets lui tenaient au cœur, il ne le cachait pas, et lorsque, dans les livres dont il rendait compte, ces sujets ne se trouvaient pas traités à son gré, on sentait chez lui l'impatience de les reprendre lui-même.

Il vient de céder à une tentation de ce genre, et il faut nous en féliciter. A propos du livre de M. Bourdeau sur La Rochefoucauld, tout en louant, comme il convenait, cette « étude substantielle et souvent forte », M. Hémon regrettait que l'auteur se fût montré « trop docile à l'impulsion donnée par Cousin, cet ennemi personnel de La Rochefoucauld ». Étudier, sans prévention d'aucune sorte, la vie et le caractère de l'auteur des *Maximes;* prouver que son exquis petit livre est bien son œuvre propre et non pas, comme le prétendait la fantaisie érudite de Cousin, « une création de la société polie », faire mesurer la portée morale, philosophique et religieuse des *Maximes*, M. Hémon estimait que cette tâche n'avait pas été complètement remplie et pensait qu'elle valait d'être entreprise. Et c'est ainsi qu'il a été amené à écrire le volume qui vient de paraître dans la collection des *Classiques populaires*.

Déjà Sainte-Beuve avait défendu le caractère de La Rochefoucauld contre les accusations passionnées du chevalier posthume de Mme de Longueville; mais, s'égayant surtout de la partialité de Cousin qu'il trouvait « si exagérée et si plaisante », il n'avait donné que des atteintes à ce sujet. M. Hémon reprend le procès et l'étudie

pièces en main. Il a lu et relu les mémoires et correspondances du temps, Retz, La Châtre, Mme de Motteville, Lefèvre d'Ormesson, Gourville, Lenet, Mlle de Montpensier, Segrais, etc.; il a recueilli les dépositions des témoins, amis et ennemis; surtout, il a examiné, analysé, contrôlé les témoignages que La Rochefoucauld a rendus de lui-même; et cela fait, il a, non pas écrit une apologie, mais tracé un portrait vrai, où les ombres et les jours sont distribués avec justesse, où tout est remis au point. Ici pas de héros en bien ni en mal : aux heures de la jeunesse, une vie très mêlée, où l'amour de la gloire, la passion, la galanterie à la mode, l'ambition, l'intrigue, jouent leur rôle tour à tour ou à la fois; puis, après la Fronde, une période d'inaction forcée, durant laquelle La Rochefoucauld, ulcéré par ses mécomptes, repasse l'amère expérience qu'il a faite des hommes et de lui-même; enfin, — quand l'âge mûr est venu, — la retraite acceptée sans arrière-pensée, goûtée même au milieu de familiers de choix et près d'une femme qui fut une amie incomparable. M. Hémon ne surfait ni n'embellit le caractère du personnage qu'il étudie; il dit ses faiblesses, ses torts et ses fautes; mais, avec raison, il montre comment le sentiment de l'honneur, le respect de soi-même, inspirent à La Rochefoucauld, aux heures les plus troublées et les plus troubles de sa vie, le souci d'être fidèle à ses engagements positifs et le désir de mettre, dans sa conduite, tout au moins une certaine netteté; avec une complaisance permise, il prouve que les calculs de l'ambition et de l'intérêt ne desséchèrent point cette âme à tout jamais, et que, lorsqu'il eut été apaisé par l'âge et épuré par l'épreuve, La Rochefoucauld put aimer et sut se faire aimer. Sa mort plongea dans un chagrin profond son fils, qui n'était point né tendre; elle laissa d'inconsolables regrets à Mme de Sévigné, à Mme de Lafayette; et Gourville, devenu diplomate et courtisan, se souvint avec reconnaissance d'un maître dont il n'avait plus besoin. « Que peut-on souhaiter de plus pour la mémoire de ce théoricien de l'égoïsme, qui ne fut pas toujours un égoïste? »

Cette partie biographique est de beaucoup la plus étendue dans le travail de M. Hémon. Il n'en pouvait aller autrement. Quel moyen de mieux établir que « les *Maximes* sont le fruit amer d'une longue expérience personnelle, le résumé de la vie de

La Rochefoucauld et de l'histoire de son temps » ? Et, pour mettre ce point dans un jour plus frappant, M. Hémon prouve jusqu'à l'évidence que les *Mémoires* sont la préface nécessaire et comme la clef des *Maximes*; il lui suffit pour cela de rapprocher constamment les deux ouvrages, de faire de l'un le commentaire perpétuel de l'autre, en sorte que la pratique et la théorie s'éclairent mutuellement. Dès lors, qui peut admettre que les *Maximes* aient été surtout le résultat de cette envie de faire des sentences qui, vers 1662, dans les salons, « se gagnait comme le rhume » ? Il est trop clair que la société de Mme de Sablé a eu beau se plaire à ce petit jeu, tout au plus a-t-elle pu fournir à La Rochefoucauld l'occasion qu'attendait son génie. Si un doute était encore possible, il ne tiendrait pas chez celui qui prendrait la peine de lire les sentences de Mme de Sablé, fines çà et là, mais sans forte concision, sans accent et sans trait, et qui se résignerait à parcourir le long et lourd traité de la *Fausseté des vertus humaines* composé par l'académicien Esprit, dont Cousin prétendait faire le maître de La Rochefoucauld.

Admettons, si on le veut à toute force, que certaines *Maximes* doivent quelque chose pour la forme au groupe de mondains où fréquentait l'auteur; mais comment le salon janséniste de Mme de Sablé eût-il pu lui inspirer le jugement qu'il porte sur la nature humaine, sa conception même de la vie, qui reste étrangère à toute croyance chrétienne et même à toute notion religieuse, son épicurisme qui ne s'affirme nulle part, mais dont on sent qu'il s'insinue partout, son fatalisme, qui ne craint pas de s'exprimer en plus d'une rencontre, ce qui est, en un mot, la substance même et l'âme des *Maximes* ?

Il me faut avouer, à regret, que ce qui touche à ce que j'appellerai, pour être bref, la philosophie de La Rochefoucauld a été, dans le livre de M. Hémon, plutôt indiqué que traité. Toute la troisième partie, où il aborde ces questions, est écourtée et comme étranglée. Mais j'aurais mauvaise grâce à insister sur cette remarque. L'auteur a craint, sans doute, de passer la portée des lecteurs pour qui fut faite la collection des *Classiques populaires*; le cadre même dont il disposait se trouvait un peu étroit pour contenir les développements qu'il eût fallu donner à cette étude. Très loyalement il nous a lui-même avertis de ce que son travail avait d'incomplet

Sur la portée philosophique et religieuse des *Maximes*, « je ne puis, dit-il, faire ici la lumière comme je le voudrais ». Et, dès la première ligne de son *Avertissement* : « Ce livre est une préface ». Ne lui demandons pas plus qu'il n'a voulu et pu nous donner : prenons plutôt acte de la promesse qui nous est faite, et attendons le complément de cet ouvrage qui, en ce que nous avons déjà, est d'une critique si ferme et si lucide.

II

Sur les tablettes d'un lettré, Mérimée peut voisiner avec La Rochefoucauld; il est permis en effet de trouver quelque parenté dans leur esprit et leur talent, et, lorsqu'on vient de parler de l'un, l'on peut passer à l'autre sans se mettre en peine d'une transition.

L'éditeur Calmann Lévy a publié, au début de cette année, une correspondance de l'auteur de *Colomba*, dont la *Revue des Deux Mondes* avait eu la primeur. Ces lettres nouvelles, après les lettres aux *inconnues* et les lettres à Panizzi, ont obtenu aussitôt un succès de curiosité; elles méritent un succès plus durable.

Elles nous donnent d'abord le plaisir de retrouver Mérimée tel que nous le connaissions déjà; et ce n'est pas peu de chose. A l'époque où il écrit ces pages (de 1854 à 1863), il n'est plus jeune et a souvent à se plaindre de sa santé. Mais ni l'âge ni la maladie n'ont eu de prise sur son talent. De ses voyages il rapporte des croquis dont le dessin est aussi ferme et le coloris aussi net qu'aux meilleures années. Il parle des choses de l'archéologie et de l'art avec une science de plus en plus informée, avec une délectation de plus en plus vive, avec un goût qui semble avoir gagné, non pas en sûreté, mais en pénétration : « Je suis fâché, écrit-il un jour à sa correspondante, de vous trouver injuste pour les anciens. Ils n'ont jamais admis la grimace. Mais ils ont cherché et trouvé l'expression. Je voudrais que vous vissiez la tête de l'*Apollon Pythien* de M. de Pourtalès. C'est tout autre chose que le grand dépendeur d'andouilles du Belvédère. Si vous connaissiez les belles légendes mythologiques grecques, vous seriez très frappée de l'expression de tristesse profonde du dieu initiateur. » N'est-ce pas neuf et senti? S'il touche à la littérature, qu'il

s'agisse de Sénèque, de saint Augustin, de Walter Scott, de Thiers ou de Béranger, jamais il ne manque de trouver le trait juste, celui qui pénètre et se fixe; et, de même, lorsque, par aventure, il juge les hommes d'État de son temps, sa clairvoyance saisit sans effort ce qui est leur marque propre, et, à travers les opinions convenues, atteint au vif de leur âme. « Vous vous moquerez de moi, si je vous dis que je n'ai jamais rencontré un homme plus *naïf*. (Il s'agit de Napoléon III.) Il ne dit jamais rien d'appris. Ses idées sont quelquefois bizarres, étranges, mais bien originales. » Vers 1860, ce n'était guère sous cet aspect qu'on envisageait le vainqueur de Crimée et d'Italie; n'est-ce pas ainsi qu'il faut le juger? Enfin, dans cette correspondance, Mérimée reprend parfois sa plume d'incomparable conteur. Quoi de plus amusant que le récit de la conversion de M. Lenormant ou des prouesses d'un Bernard-l'Ermite? Ce sont morceaux d'anthologie et que M. Armand Colin devra ajouter à la prochaine édition des *Pages choisies* de Mérimée que sa maison a publiées naguère. Mais j'ai peur, en parlant comme j'ai fait jusqu'ici, d'engager mes lecteurs à se méprendre sur ce qui est le charme et le mérite propre de cette correspondance. Qu'ils m'entendent bien et n'aillent point la lire seulement pour y recueillir les opinions de Mérimée sur l'art, la littérature et la politique, ou pour y faire des extraits bons à orner un Florilège. Ces lettres, comme l'a dit excellemment M. Brunetière, sont du petit nombre de celles qu'on peut et doit lire pour elles-mêmes et pour elles seules, « pour le seul agrément du tour, pour l'envie de plaire qu'elles respirent, pour l'accès ou l'entrée qu'elles nous donnent, si je puis ainsi dire, dans une conversation spirituelle, élégante et polie ».

S'il ne tenait qu'à M. Brunetière, dont la Préface fait avec zèle les honneurs de ce nouveau volume, il faudrait ajouter quelque chose de plus piquant à tout ce qui suffit déjà pour lui donner bien de l'intérêt. « Ici, dit-il, le Mérimée sceptique, moqueur, souvent cynique des *Lettres à Panizzi*, — osons dire le mot, le Mérimée « poseur », — s'est changé en un Mérimée décent, respectueux, parfois même mélancolique : c'est presque un Mérimée nouveau. » A la rigueur, je ne refuserai pas de souscrire à ce jugement; mais sous la réserve qu'on laissera au *presque* de M. Brunetière toute sa force et même qu'on lui en ajoutera un peu.

C'est, je crois, Vinet qui définissait Mérimée « un esprit dur et exquis ». Ici, je le reconnais, sa dureté s'est atténuée. Oui, il est vrai qu'une certaine mélancolie le gagne. La cinquantaine est venue : il a perdu la plupart des compagnons et des amis de sa jeunesse; il sent qu'il n'en trouvera plus d'autres. Il y a autre chose : une femme « que j'ai aimée pendant quinze ans, dit-il, que j'aime encore, qui ne m'aime plus, qui peut-être ne m'a jamais aimé ». A cette saison de l'automne de la vie, où les horizons vont toujours s'abaissant et de plus en plus s'enveloppent de brumes, comment ne pas être mélancolique ? Il lui arrive de songer à la mort ; il avoue qu'il éprouve de l'horreur à la pensée qu'il pourrait disparaître sans être pleuré ; il souhaite de laisser des regrets après lui. « Lorsque j'étais en Orient, je me suis reposé bien souvent à l'ombre de beaux platanes, auprès d'une petite fontaine avec une tasse attachée par une chaîne de fer. Ces reposoirs sont des fondations d'honnêtes Turcs qui en mourant ont voulu laisser aux générations futures un petit bienfait. Il est agréable de penser qu'un jour un inconnu pensera à vous avec bienveillance. »

Il est dans cet état d'esprit, lorsqu'il commence à écrire les lettres qui composent cette correspondance inédite. Nous ignorons le nom de la personne à qui elles furent adressées ; d'elle nous ne savons rien, sinon qu'elle avait du mérite et de la bonté, puisqu'elle gagna très vite la confiance de Mérimée : « Vous m'avez demandé, lui dit-il, pourquoi j'ai confiance en vous. Je n'en sais rien ; mais cela est. Pourquoi croit-on ? parce qu'on croit. En réfléchissant beaucoup, je crois que c'est parce que vous avez toutes les qualités que je n'ai pas, toutes les opinions que je n'ai pas, et que, cependant, vous m'avez montré de l'intérêt. » Le voyant dans de telles dispositions, elle put se flatter qu'elle gagnerait beaucoup sur lui et n'entreprit rien de moins que de le *convertir*. Parce que Mérimée s'est prêté avec complaisance à cette tentative, parce qu'il a montré de la déférence à l'amie qui l'endoctrinait, a-t-on le droit de conclure que ses sentiments et ses idées eussent changé ? Il me semble qu'il faut voir là bien plutôt l'assurance où il se sentait que rien ne pouvait entamer son scepticisme. En fait, ce scepticisme ne fut pas entamé : en 1855, il écrit gracieusement à son amie : « A vous dire la vérité, je ne crois pas à ma conversion, mais il y a en Crimée des sœurs de charité qui soignent des

blessés condamnés par les médecins, et leurs soins leur rendent la mort douce. » Et en 1859 : « Quant à la prière que vous me conseillez de faire, je la ferai si cela vous fait beaucoup de plaisir, mais exactement comme je remplirai la commission que vous m'avez donnée». Il ne paraît pas qu'en ces quatre années la conversion ait fait beaucoup de chemin. Bien plus, je crois entrevoir qu'à la longue Mérimée perdit un peu patience. Au début, il envoie à sa correspondante des reliques qui lui viennent de Jérusalem ; il met de la complaisance à discuter avec elle et, pour elle, il ira jusqu'à faire de l'exégèse. Mais tant vont les choses qu'il se lasse : à partir de 1860, il n'est plus guère question de religion dans ses lettres, ou, s'il en parle, il ne garde plus le ton révérencieux qu'il avait longtemps observé : « Dites-moi ce que fera Mgr l'évêque de Moulins de sa succession? Il hérite de M. de Dreux-Brézé, lequel avait hérité du marquis de Villette, lequel était mort dans l'adoration idolâtrique de Voltaire. Monseigneur se trouve posséder la canne de Voltaire, trois de ses perruques, son bonnet de nuit et un certain nombre de poésies légères inédites, à ce qu'on prétend. Brûlera-t-il cela? Ne vaudrait-il pas mieux le vendre au profit des pauvres, malgré ce que pourraient dire les mauvais esprits.» Le mécréant et le railleur ont reparu.

Je ne saurais non plus aller jusqu'où va M. Brunetière lorsqu'il prétend qu'en ce volume l'on ne voit pas « tout à fait tomber, mais commencer à se dénouer le masque d'indifférence que Mérimée mettait volontiers ». Sans doute on peut saisir, en quelques passages, l'accent d'une émotion tendre et noter des paroles de pitié; mais cette émotion est bien fugitive et ces paroles bien rares. Le scepticisme moral de Mérimée subsiste, à mon sens, comme son scepticisme religieux. C'est lui-même qui en témoigne, et sur un ton badin, qui donne plus de force à son témoignage. « J'ai été enthousiaste, moi aussi, dans ma jeunesse, mais il m'est arrivé ce qui arriva à un chat que j'avais élevé dans la persuasion que le mal n'existait pas. Il monta un jour sur les toits et revint avec la patte cassée, cent coups de griffe, et la robe déchirée. Depuis, il fut prudent, méfiant et *pessimiste*, au demeurant un assez bon chat. »

Que le pessimisme de Mérimée n'ait été qu'un masque, nous ne demanderions pas mieux que de pouvoir le croire. On nous

promet de nouvelles publications, et l'on nous laisse entendre qu'elles nous montreront un Mérimée différent de celui que nous connaissons, le vrai Mérimée. A la bonne heure ; nous attendons ces publications avec impatience, et nous serions heureux si elles nous prouvaient qu'il eut autant de générosité que de talent. Mais, en attendant, nous ne pouvons le voir que comme il se présente à nous, et il garde à nos yeux sa physionomie froide, désenchantée et méprisante. Mme de Lafayette disait de La Rochefoucauld qu'elle avait « réformé son cœur » ; et, dans une certaine mesure, cela est vrai. Si la dévote avec qui Mérimée échangea ces lettres crut jamais qu'elle avait obtenu un pareil succès, nous pensons qu'elle se fit illusion.

III

Entre un Mérimée et un Blanqui, peut-être la différence ne fut-elle pas toujours aussi complète que nous sommes portés à le croire dès l'abord. Quel rapport, se dit-on, entre ce *gentleman* toujours correct, qui, jugeant la foule de loin et de haut, méprisant le peuple qu'il trouvait bête et féroce, voulut vivre étranger à tout ce qui touche à la politique, et le démagogue emporté, le révolutionnaire fiévreux qui, dès qu'il était libre, machinait des conspirations ou se jetait dans la mêlée de la rue ? Mais cette idée que nous nous faisons de Blanqui est-elle juste ? ou, pour bien poser la question, à tous les moments de sa vie, ne pouvons-nous, ne devons-nous avoir que cette idée de lui ? C'est là contre que proteste M. Geffroy dans le curieux volume qu'il intitule *l'Enfermé*. Et il nous montre que Blanqui fut à certaines heures un connaisseur d'hommes tout aussi méprisant que put l'être Mérimée, et qu'il y eut parfois chez l'homme d'action, au même degré que chez l'homme de lettres, le sentiment de la sottise et de la méchanceté humaines, du mauvais vouloir universel.

Dans cette longue existence, ce n'est là d'ailleurs qu'un moment. En 1856, Hippolyte Castille écrivait de Blanqui : « Il a cinquante et un ans, sa statue est fondue. » Il devait vivre, penser et agir vingt-cinq ans encore. M. Geffroy n'a pas admis qu'il fût vraisemblable que Blanqui ait pu ainsi se figer et se fixer en un type *ne varietur* : « On avait fait de lui, dit-il, un monstre, un

spectre. J'ai essayé de lui restituer son titre humain. » Et, dans la copieuse biographie qu'il nous donne, il s'efforce en effet de nous rendre le mouvement de la vie de son héros, et, avec ses oscillations et ses retours, l'évolution continue de son intelligence.

Nous ne pouvons songer à le suivre dans ses amples développements, qui, à notre gré, auraient gagné à être un peu resserrés; traçons du moins, d'après lui, la courbe qu'aurait décrite la pensée de son héros. Le père de Blanqui fut membre de la Convention, prit le parti de la Gironde et fut enveloppé dans la proscription qui frappa ses membres au 31 mai; devenu plus tard sous-préfet de l'Empire, la Restauration refusa de le replacer, et c'est au milieu de cruels embarras d'argent qu'il lui fallut élever sa famille de sept enfants. Il put, ayant obtenu une réduction de prix, faire entrer son plus jeune fils, Auguste Blanqui, à la pension Massin, où l'enfant se distingua très vite et se prit de passion pour l'antiquité républicaine. Aussi, lorsqu'il cessa d'être écolier, « la forme d'opposition violente et secrète forcément employée sous Louis XVIII et sous Charles X, le carbonarisme, surexcite et accapare le jeune homme sous l'influence du Livre ». En 1827, il est blessé d'un coup de sabre, au cours d'une manifestation où les étudiants protestent contre la loi d'amour de M. de Peyronnet; peu après, il reçoit une autre blessure dans une bagarre provoquée par le Jésuite Récamier. Pour la première fois, le 19 novembre 1827, au lendemain d'élections libérales, il prend part à la véritable guerre des rues, à l'angle de la rue aux Ours et de la rue Saint-Denis; pour la première fois, il entend le crépitement de la fusillade, et il tombe frappé d'une balle au cou. Vient la révolution de Juillet; le jeune homme est parmi les combattants, et, au lendemain de la bataille, parmi les opposants qui accusent le nouveau régime d'avoir escamoté la révolution à son profit. Mais, durant trois jours, l'émeute a été triomphante; cette victoire, si courte qu'elle ait été, engageait Blanqui, préparé à cette idée par l'influence de son éducation classique, à croire à l'effort immédiat, à l'efficacité du coup de force tenté par une minorité hardie, et cette seule croyance devait lui suffire pour passer au grade de général d'émeute. C'est le rôle qu'il joua pendant les neuf premières années du règne de Louis-Philippe; il parle dans les clubs, organise des sociétés secrètes, prépare l'émeute, lors de l'affaire des Poudres, et

la dirige, au 12 mai. Puis ce sont les longues années d'emprisonnement au Mont-Saint-Michel, les mois d'hôpital et de pénitencier à Tours et à Blois, jusqu'au jour où le 24 Février le rend à l'action. Durant cette réclusion de près de neuf années, son intelligence n'a pas sommeillé : soustrait au milieu factice des clubs et des conciliabules de conjurés, il a commencé à entrevoir « que la politique devait être une science comme toutes les autres manifestations de l'activité humaine, et que cette science sociale était à constituer ». Quand il rentre dans le Paris révolutionnaire, il retrouve ses compagnons d'autrefois déjà irrités, disant que, si l'on n'intervient pas immédiatement en armes, la révolution est avortée, falsifiée par les hommes du *National* ; et à ces hommes qui récriminent, qui parlent de marcher sur l'Hôtel de Ville, les premières paroles qu'il fait entendre sont des paroles de prudence. « Il leur apprend que la France n'est pas républicaine, que la révolution accomplie la veille est une surprise heureuse. » Il leur montre quel danger il y aurait à faire de la République un champ de bataille où luttent les factions. Mais, peu de jours après, paraît un document singulier : la *Revue rétrospective* de Taschereau imprime une pièce soi-disant émanée de Blanqui, et qui serait la preuve de sa trahison envers le parti républicain, lors de l'affaire du 12 mai. Il se justifia dans un placard, d'une logique serrée et d'une éloquence brûlante ; il comprit pourtant que des paroles ne suffisaient pas ; s'il ne veut pas rester suspect, il doit agir, et il se trouve contraint de se mêler aux manifestants du 16 avril, bien qu'il ait prévu et annoncé leur défaite, de prendre part à la journée du 15 mai, bien que l'avant-veille, au club, il l'ait déconseillée. Et le voilà prisonnier de nouveau, d'abord à Doullens, puis à Belle-Isle-en-Mer, où il restera jusqu'en 1860. C'est à dater de ce moment que la pensée de Blanqui atteint le dernier terme de son développement. Alors il a compris que « la conception sociale de justice et d'harmonie qu'il avait voulue ne reposait pas sur un dogme, mais faisait corps avec l'évolution elle-même, Son rêve de bonheur pour l'humanité future prenait comme point de départ le réalisme scientifique, acceptait la nécessité du développement de l'être. » Il a compris, « après la Révolution, après le bilan philosophique et historique accessible à son esprit clairvoyant, que toute la question se résolvait par l'éducation à faire d'un nouveau Prince qui

était l'Homme. Il le savait, puisque, désormais, il le dit, et jusqu'à la fin de ses jours. » D'où vient donc que sous l'Empire, au temps de la Défense nationale et de la Commune, ce spéculatif nous apparaît encore sous les traits d'un conspirateur et d'un insurgé? C'est, nous dit M. Geffroy, qu'il fut la victime de la mauvaise foi de ses adversaires et de l'exclusivisme de ses amis, victime aussi de la fatalité de sa race et de son éducation; « malgré lui, contre le Blanqui français, si lucide, si merveilleux d'intelligence... sortait de temps à autre ce vieux Blanqui italien, de Florence ou de Venise, qui croyait aux plans ténébreux et à la réussite possible d'un coup de force ».

Nous avons insisté sur cette analyse de la vie intellectuelle de Blanqui, parce que nous croyons que c'est à quoi, dans son livre, M. Geffroy doit tenir le plus. Mais il s'en faut bien que l'abstraction occupe la plus large place dans ce volume. Blanqui non seulement y est décrit, mais aussi peint et raconté. Bien plus, il est replacé dans le cadre des lieux où il vécut et souffrit, dans le milieu des contemporains qui furent ses ennemis ou ses partisans. Peut-être même peut-on penser qu'il y a parfois quelque abus du pittoresque et estimer que, lorsqu'il s'agit d'un pareil homme, il eût convenu de faire une place moins importante au paysage. Mais ce léger défaut ne doit pas nous empêcher de reconnaître que l'ensemble donne avec une singulière vivacité l'impression de la vérité et de la vie. Il faut bien savoir en effet que M. Geffroy a consacré près de dix ans à la préparation de ce volume, et que, s'il n'a pas voulu placer de références au bas des pages, il n'en a pas moins fait une longue et minutieuse enquête. Rien de ce qui touchait à Blanqui ne lui a paru devoir être négligé; il a visité la petite ville où Blanqui est né, les cachots où il a été emprisonné, les appartements qu'il a habités, à Paris, aux rares heures où il fut libre; près de ceux qui avaient connu le vieux révolutionnaire, les parents, les compagnons de geôle, les amis, les disciples, il a, comme il dit, recueilli « une précieuse documentation verbale ». Lui-même, à la veille de la mort de Blanqui, avait pu le voir, lui parler; et, par là, il arrive que ce livre ait souvent un accent plus vif, un coloris plus chaud qu'on ne les trouve d'ordinaire dans un travail d'histoire. Ce titre de roman, *l'Enfermé*, pourrait même induire à croire que M. Geffroy a voulu faire

œuvre d'imagination, Ne nous laissons pas aller à cette tentation; il y a là de l'imagination sans doute, mais de l'imagination évocatrice, non de la fantaisie. Le fond porte la marque d'un solide travail historique; et qui lit avec attention s'aperçoit que la trame de chaque page est faite de documents puisés aux sources, brochures, journaux, gravures, mémoires, pièces consultées aux Archives nationales, aux archives du ministère de l'intérieur et de la préfecture de police.

Blanqui peut-être ne se flatta jamais d'avoir la bonne fortune que sa biographie pût être faite par un écrivain aussi consciencieux et aussi intelligent que M. Geffroy. Mais peut-être aussi eût-il souhaité que sa vie fût racontée sur un autre ton, avec un autre langage. N'entendez point par là que je fasse peu de cas du style de ce livre; il a du mouvement, de l'éclat et de l'ingéniosité. Mais, à mon goût, ce mouvement est un peu haletant, cet éclat un peu pailleté, et cette ingéniosité parfois un peu précieuse. Le soir du 29 juillet 1830, quand la Révolution avait cause gagnée, Blanqui, la bouche et les mains noires de poudre, entra chez sa fiancée, et, joyeusement, en posant son fusil : « Enfoncés, les romantiques ! » s'écria-t-il. En ce cri, il rassemblait, c'est M. Geffroy qui nous le dit, « ses haines politiques et ses colères littéraires, son goût de la mesure et des règles, son aversion du lyrisme, de la phrase et de la cathédrale ». Et, dans tout ce qu'il a écrit jusqu'à son dernier jour, il est resté net, sobre et simple. C'est en cette forme, je crois, qu'il eût aimé qu'on parlât de lui; et il ne me paraît pas impossible qu'il eût jugé que M. Geffroy avait trop appris sa rhétorique à l'école des Goncourt.

Malgré les réserves que nous croyons devoir faire, *l'Enfermé* est une œuvre remarquable, où il a été fait une grande dépense de travail et de talent. M. Geffroy l'a composée sans esprit de parti, mais avec une sympathie qu'il ne dissimule pas pour son héros. Peut-être est-il encore bien tôt pour essayer de dissiper l'atmosphère de méfiance et presque d'horreur qui s'était formée autour de Blanqui, et que lui-même avait bien contribué à former. Il ne serait pourtant que juste de se souvenir de tout ce qu'il montra de clairvoyance et d'ardent patriotisme, au début du siège de Paris. J.-J. Weiss, alors, allait l'écouter au club des Halles : « J'avais pour voisin, dit-il, un jeune rédacteur du *Journal des Débats*.

Combien de fois ne l'ai-je pas entendu soupirer au moment où Blanqui faisait son exposé quotidien des événements du siège, des fautes du gouvernement, des nécessités de la situation : « Mais tout cela est vrai! mais c'est qu'il a raison! Mais » quel dommage que ce soit Blanqui! » Et le lendemain je lisais le journal *(la Patrie en danger)*. Ah! ce n'était pas la parole froide et correcte de la veille! Cela brûlait et ravissait! Quelle puissance! Quelle sincère et déchirante tendresse pour la patrie en péril! Quel retentissement de ses blessures! Quelles saignantes douleurs!... Écrire ainsi à soixante-cinq ans sonnés, après quinze ou vingt ans de captivité, quand l'imagination est tarie, le corps épuisé, l'esprit fatigué; comment le peut-on, à moins d'écrire avec sa chair et son sang et comme en s'ouvrant les entrailles! » Mais tout cela est bien loin; s'en souviendra-t-on? J'en doute. Ce dont je ne doute pas, c'est que certains sectaires qui se disent partisans de Blanqui ne sauront pas gré à M. Geffroy de son livre : n'a-t-il pas voulu prouver que le dernier mot de celui que ses partisans appellent *le Vieux* a été la condamnation de l'action révolutionnaire : « Il ne faut pas, a dit Blanqui, essayer de faire des bonds, mais des pas humains et marcher toujours. »

IV

Depuis quelques années, le goût s'est répandu de ces amples monographies où la vie d'un homme célèbre est examinée sous tous ses aspects et son talent étudié sous toutes ses faces. C'est un travail de ce genre que M. Guiraud a fait pour Fustel de Coulanges, comme M. Geffroy pour Blanqui. Point d'autre ressemblance d'ailleurs entre les deux ouvrages; sans compter qu'il n'y a rien de commun entre les deux critiques, — ni l'éducation, ni le goût, ni le milieu, — les sujets sont si différents!

Comme on pense, l'examen de la vie de Fustel de Coulanges tient en quelques pages; dans sa vie, il n'y a eu d'autres événements que les œuvres qu'il a données; il passait de son cabinet de travail à sa chaire de professeur, et c'était tout. C'est donc l'appréciation des travaux de l'éminent historien qui défraie surtout le volume de M. Guiraud; et il nous semble que, si Fustel eût pu le lire, il en eût été content de tout point; cette appréciation, en

effet, où se sent partout une sorte de respect tendre et d'admiration contenue, n'en est pas moins présentée en toute sincérité, en toute indépendance de pensée et de langage. Nous n'osons pas d'ailleurs insister sur ce point, et nous nous gardons d'oublier que la *Causerie historique* a son domaine propre dans cette *Revue*.

Mais, dans son livre, M. Guiraud n'a pas seulement affaire à l'historien et au savant; il a aussi parlé du professeur et de l'écrivain en des pages que nous croyons pouvoir retenir, sans empiéter sur personne.

Nous étions sur les mêmes bancs que M. Guiraud, au mois de juin 1871, quand Fustel de Coulanges fit ses premières leçons à l'École normale. L'impression nous en est restée très présente. Nous voyons encore entrer dans la petite salle de conférences cet homme long et maigre, dont les vêtements semblaient flotter autour de son corps, avec son visage pâle encadré de favoris élavés, et qui s'assit un peu gauchement à la table de bois blanc qui lui servait de chaire. Nous étions tout vibrants encore des jours de deuil et d'horreur que la France venait de traverser; et lui, sans autre préambule, de plain-pied, nous annonça qu'il nous donnerait quelques notes sur les âges préhistoriques, puis qu'il nous entretiendrait de l'ethnographie et des institutions politiques et sociales des Gaulois. A sa deuxième conférence, que j'ai fidèlement notée, il débutait en déplorant que, sur la société gauloise, les documents fussent si rares. « Pas un livre, disait-il, pas une inscription, pas une médaille. Et les renseignements fournis par les écrivains latins et grecs sont d'une brièveté et d'un vague désespérants. » Et dans mon oreille est demeuré l'accent navré dont sa voix suraiguë prononçait ce mot *désespérant*; vraiment, nous le sentions souffrir d'un chagrin profond et cuisant. Puis, plus tard, quand il nous parla d'histoire grecque, les plus distraits se réveillaient en l'entendant mettre une passion extraordinaire à discuter le sens précis de tel ou tel mot donné par les lexicographes Hésychius et Harpocration. Nous avions dix-huit ans, nous étions légers pour la plupart, et, pour la plupart, nous fûmes disposés d'abord à sourire : notre professeur nous semblait un savant en *us*, et nous trouvions qu'il y avait bien de la naïveté dans son ardeur érudite. Mais cette naïveté ne tarda pas à nous paraître l'ingénuité la plus haute et la plus noble; son zèle d'apostolat scientifique

nous gagna tous. Les plaisanteries se firent de plus en plus discrètes; et ceux mêmes que l'admiration n'avait pas conquis devenaient de jour en jour plus attentifs et plus respectueux; car, comme le dit excellemment M. Guiraud, « on sentait en lui un homme qui, oubliant pour l'instant toute préoccupation personnelle, se livrait tout entier à sa noble besogne; et cela donnait à son cours une intensité extraordinaire de vie et d'intérêt ». Dans ce milieu de jeunes gens qui avaient le respect de l'intelligence et le culte de la probité intellectuelle, Fustel de Coulanges eut très vite une grande autorité; ceux qui sont et se disent ses élèves prouvent jusqu'à quel point son influence a été agissante et féconde. Son enseignement, paraît-il, eut moins d'efficacité à la Sorbonne, et l'on ne doit pas s'en étonner, si l'on songe que non seulement il ne cherchait pas à plaire, mais qu'il se l'interdisait. Il était fait surtout pour promouvoir et guider un *séminaire* de jeunes savants; il se préoccupait trop peu d'avoir ses prises sur le grand public. Son action pouvait s'exercer en profondeur, mais non en étendue.

Il en est, je crois, de ses livres comme de sa parole. Longtemps encore, sans doute, ils pourront être lus par une élite, qui ne sera pas composée seulement d'historiens de profession, et qui les goûtera non seulement pour ce qu'elle y trouvera à apprendre, mais pour ce qu'ils témoignent sur la curiosité et la force d'esprit de leur auteur. Je ne pense pas pourtant qu'ils puissent jamais devenir classiques. C'est que, bien qu'on en ait pu dire, je me refuse à admettre que Fustel de Coulanges ait eu un style. Que son exposition soit régulière et bien ordonnée; qu'elle ait même un certain mouvement; que sa langue soit toujours saine, correcte, pure, d'une parfaite propriété: ce sont toutes choses que je reconnais bien volontiers. Mais je ne vois là que les qualités qui doivent être communes à tout livre écrit sur l'histoire. L'écrivain dont on peut dire qu'il a un style a un tour, une couleur, une saveur qui lui sont propres. Et, dans le livre de M. Guiraud, où tout est si vigoureux, si précis et si pénétrant, j'ai vainement cherché l'épithète qui caractérisât expressément le style de Fustel de Coulanges. Il y a donc apparence qu'il n'était pas possible de la trouver.

V

Histoire contemporaine. L'orme du Mail. C'est ainsi qu'est libellé le titre du dernier livre que vient de publier M. Anatole France. Un ouvrage d'histoire parti de la main qui a écrit tant de beaux contes! il y a là de quoi piquer la curiosité. Et si nous nous disons que la manière de M. Anatole France ne sera sûrement pas celle de Fustel de Coulanges, — beaucoup moins austère et sans doute aussi beaucoup moins sérieuse, — cette réflexion n'est pas pour nous mettre moins en goût de le lire; il s'en faut bien.

L'évêque de Tourcoing vient de mourir; entre autres candidats, deux prêtres du diocèse de *** briguent le siège devenu vacant: l'un, supérieur du grand séminaire, théologien de premier mérite, prédicateur de talent, sévère pour lui-même et pour les lévites qu'il dirige; l'autre, professeur d'éloquence sacrée, homme, lui aussi, de science étendue, mais de doctrine moins ferme, de mœurs irréprochables sans doute, mais pourtant plus faciles, plus voisines du siècle, — plus disposé en définitive à atténuer qu'à affirmer la gravité du caractère saccerdotal. Tous les deux croient avoir des raisons pour espérer obtenir ce qu'ils souhaitent.

Élevés sur le siège épiscopal, quels seront leurs sentiments, quelle sera leur attitude à l'égard de la société civile et du gouvernement républicain qui la représente?

Le premier nous donne sur ce point une déclaration très nette: « La République est mauvaise en voulant la liberté, que Dieu n'a pas voulue, puisqu'il est le maître, et qu'il a délégué aux prêtres et aux rois une part de son autorité; elle est mauvaise en voulant l'égalité, que Dieu n'a pas voulue, puisqu'il a établi la hiérarchie des dignités dans le ciel et sur la terre; elle est mauvaise en instituant la tolérance, que Dieu ne saurait vouloir, puisque le mal est intolérable; elle est mauvaise en consultant la volonté du peuple, comme si la multitude des ignorants devait prévaloir contre le petit nombre de ceux qui se conforment à la volonté de Dieu, laquelle s'étend sur le gouvernement et jusque sur les détails de l'administration comme un principe dont les conséquences ne s'arrêtent pas; elle est mauvaise enfin en déclarant son indifférence religieuse, c'est-à-dire son impiété, son incrédulité, ses

blasphèmes dont le moindre est mortel, son adhésion à la diversité qui est le mal et la mort. » Ce qui n'empêche pas notre homme d'affirmer qu'il est républicain comme le pape : « C'est-à-dire, explique-t-il, que je suis en paix et non en guerre avec le gouvernement de la République. Mais la paix n'est pas l'amour. » Langage qui peut se traduire ainsi : « Je ne deviendrai point rebelle, mais je ne cesserai pas d'être hostile ».

L'autre candidat à l'épiscopat évite avec soin de faire des professions de foi ; tout au plus dira-t-il, quand cela est utile pour servir sa candidature, « qu'il sait les règles que doit suivre un évêque à l'égard du pouvoir civil », et « qu'il reconnaît toutes les obligations qui résultent du Concordat» . Mais il a beau se taire le plus qu'il peut, M. Anatole France a pénétré dans le secret de son cœur, et il nous le montre « humble, le dos rond, méditant des démarches savantes, en se promettant, au jour où il porterait la mitre et tiendrait la crosse, de résister, en prince de l'Église, au gouvernement civil, de combattre les francs-maçons, et de jeter l'anathème aux principes de la libre-pensée, de la République et de la Révolution ». Son programme peut se résumer ainsi : « Avec le pouvoir du jour, je serai obséquieux, servile au besoin, jusqu'à la veille de mon succès ; le lendemain, je me montrerai insolent ».

Entre ces deux candidats, le préfet a pris parti : c'est le second qu'il protège et soutient. Pourquoi? Serait-ce qu'il est persuadé qu'on trouvera en lui à un degré éminent des qualités de modération, de tolérance, de charité et de douceur évangélique? Il lui dit bien parfois : « Monsieur l'abbé, il faudrait qu'il y eût beaucoup de prêtres comme vous, éclairés, tolérants sans préjugés ». Mais on voit trop ce que de pareils éloges valent dans sa bouche. En vérité, ce qui lui rend son candidat recommandable, c'est qu'il le juge souple et pliant, propre à être domestiqué, propre aussi à servir d'appât pour attirer une clientèle électorale qui, jusque-là, s'est montrée indifférente ou dédaigneuse.

Et voilà, d'après M. Anatole France, où nous en serions après les instructions de Léon XIII, après le discours de M. Spuller sur « l'esprit nouveau »; voilà quels résultats se dégageraient, selon lui, de l'histoire contemporaine la plus récente.

Que cette vue soit juste ou fausse, c'est ce que je n'ai pas à examiner. Mais je me demande si, vraiment, nous pouvons imputer

à un homme de tant d'esprit l'intention de généraliser ainsi. Il a écrit en tête de son volume : *Histoire contemporaine*. Cela ne signifie-t-il point, non qu'il a songé à faire de l'histoire, mais qu'il a voulu, sans plus, nous conter une histoire de ce temps? Par moments, à vrai dire, on peut être tenté de croire qu'il a prétendu à créer des types; mais, à y mieux regarder, on voit bien qu'il n'a peint le plus souvent que des portraits. Voyez, par exemple, M. Worms-Clavelin : c'est un préfet, ce n'est pas le préfet. Très vivant d'ailleurs, et très amusant quoique trop volontiers incongru, il représente un des descendants de ce Gaudissart qui, entré sous les régimes précédents dans l'administration, a fait souche et a su maintenir sa lignée et sa parenté dans les hauts emplois. Voyez aussi M. Bergeret, le maître de conférences à la Faculté des lettres, victime lamentable d'un doyen tyrannique. Il se peut qu'un M. Bergeret existe quelque part et que M. France l'ait connu; mais il ne saurait représenter les maîtres de l'enseignement supérieur. Et M. Mazure, archiviste du département, radical et libre-penseur! Un archiviste radical! non seulement ce n'est plus un type, mais c'est une exception.

Non, non, M. Anatole France n'a pas voulu généraliser. Sans doute, il a passé ses vacances dans une ville de province; à l'ombre de l'orme du mail, il a surpris les propos de quelques ecclésiastiques devisant de la politique du jour; sous ses yeux ont défilé des originaux qui ont égayé sa naturelle ironie; l'image enfin du chef-lieu départemental, avec ses antiquités très particulières, est restée dans sa mémoire amie du pittoresque. Et de tout cela il a fait un livre plein de détails d'une observation spirituelle, de peintures amusantes, et qui est aussi d'une composition un peu lâche, comme il ne disconvient pas à une œuvre qui n'a point de hautes visées. Il se trouve, à la vérité, qu'il y est touché à de graves questions d'hier et d'aujourd'hui; mais elles ne sont là que comme un prétexte, une occasion pour faire se mouvoir et parler les personnages falots que l'auteur met en scène. Tout bien examiné, je me persuade que M. Anatole France ne garderait pas une trop grosse rancune à celui qui, osant débaptiser son livre, lui donnerait ce titre modeste et sans façons: *La politique de Léon XIII et les bourgeois de Molinchart*.

Maurice PELLISSON.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Histoire et Manuel de l'institution des caisses d'épargne scolaires, par *A. de Malarce*; 14e édition, Hachette et Cie, Paris, 1897. — La 14e édition de ce petit livre, qui vient de paraître, nous offre l'occasion de rappeler l'œuvre intéressante dont M. de Malarce a été en France le promoteur, et d'en apprécier brièvement les résultats. L'idée elle-même d'une caisse d'épargne scolaire, inspirée naturellement par la tire-lire de la famille, avait été préconisée et appliquée dès 1834 par M. Dulac, directeur de l'école communale d'enseignement mutuel du Mans. Mais elle était restée à peu près ignorée en France, lorsqu'en 1874, après diverses missions d'études poursuivies à l'étranger, M. de Malarce la reprit; il l'organisa selon les règles très judicieuses et très simples de sa méthode, que son livre reproduit encore aujourd'hui; et il lui donna par ses efforts personnels une grande impulsion. Grâce à l'appui qu'il s'assura tant auprès des autorités universitaires que des notables des villes et des communes rurales, l'œuvre prospéra rapidement. En 1874, on comptait en France 7 caisses d'épargne scolaires. En 1877, il y en avait 8,000 environ. En 1886, dans 23,000 écoles, 491,000 écoliers avaient en dépôt près de 12 millions de francs. Ce grand succès frappa l'esprit des éducateurs à l'étranger. Dans presque tous les pays d'Europe et d'Amérique, il se fonda des caisses d'épargne scolaires, à l'imitation de celles de France et sur la base des mêmes principes. En sorte que l'œuvre se développa au dehors[1], au moment où en France elle commençait à être un peu délaissée. L'attention de nos instituteurs fut appelée successivement sur tant d'intérêts, plus grands ou plus pressants : l'excitation du zèle patriotique, l'instruction morale, les cours d'adultes, la lutte contre l'alcoolisme! Néanmoins en 1895, malgré la diminution d'un quart environ des caisses d'épargne, le nombre des écoliers épargnant s'élevait encore à 410,000, et leurs épargnes atteignaient presque 13 millions.

Nous sommes donc en présence d'une institution importante, à laquelle ont donné leur concours un grand nombre d'hommes éminents, économistes, administrateurs, philanthropes. Elle se propose deux fins principales : la première, toute morale, la seconde, plutôt économique : 1° enseigner à l'enfant dès l'école la vertu de l'économie, comme on doit enseigner la vertu, en la lui faisant pratiquer; 2° l'ini-

1. Selon les chiffres fournis par M. de Malarce, à la fin de l'année 1896, dans la seule ville de Liverpool, 82 caisses d'épargne recevaient les petites économies de 32,000 écoliers pour une somme totale de 140,000 francs environ.

tier, et par lui initier la famille elle-même à toutes les institutions de prévoyance. « La comptabilité agricole, si difficile à faire pratiquer par nos paysans, qui vivent la plupart sans compter, sans se rendre un compte exact de leurs entreprises, de ce que leur coûte une amélioration agricole..., cette comptabilité agricole, instrument de tout progrès, et si rare aujourd'hui, peut entrer dans les habitudes de nos paysans formés à l'usage de la comptabilité par l'apprentissage élémentaire de la caisse d'épargne dans l'école, sous la direction et par le commentaire de l'instituteur [1]. » Cet avantage économique doit paraître d'un très grand poids. Cependant il le céderait à l'intérêt moral, en matière d'éducation, si deux ces ordres de raisons étaient opposés. La question est donc pour nous tout particulièrement de décider si l'économie est une vertu qu'il convienne de faire pratiquer aux tout jeunes enfants. A cet âge où ils vivent dans le petit monde de l'école et de la famille, encore ignorants du prix de l'argent et de la lutte sociale, ne vaut-il pas mieux les initier à des idées plus hautes, plus nobles? ou, si on veut déjà les habituer à l'épargne, ne convient-il pas de leur demander leurs « sous de poche » pour quelque œuvre de mutualité, de manière à mêler à l'économie une pensée généreuse, un sentiment de solidarité? La véritable épargne ne consiste-t-elle pas à mettre de côté une partie de l'argent qu'on a gagné par son travail, dans la pensée de pourvoir aux besoins futurs? Or les sous de poche, les enfants les obtiennent par une caresse; et de même ils se reposent sur leurs parents du soin de satisfaire à leurs besoins. Telle est la question de principe qui peut arrêter l'esprit d'un maître non prévenu. M. de Malarce ne la discute pas; il l'a tranchée dès le début, avec sa foi d'économiste. Pour mon compte, si j'essaie de répondre en y réfléchissant d'une manière abstraite, sans avoir l'expérience directe de l'enfant de la campagne ou de l'atelier, je serai porté à la résoudre dans le même sens que M. de Malarce. La mutualité elle-même, qui s'adresse aussi à l'esprit d'épargne, n'a pas tout à fait le même but, et n'intéresse pas les mêmes sentiments. L'épargne personnelle est l'acte de la raison qui calcule et qui prévoit l'avenir. Or, cet acte est l'élément de la volonté. Sans doute, il est plus beau de parler à l'enfant de solidarité que d'économie. Seulement la moralité la plus haute n'est possible que si elle repose, comme sur sa base, sur une volonté ferme et réglée. L'idéalisme convient très bien aux enfants et aux jeunes gens; mais il n'a de vérité et d'efficacité que s'il s'appuie toujours sur les divers degrés du réel. Que le maître excite donc à certaines heures, s'il le peut, l'enthousiasme de l'enfant; qu'il échauffe son cœur au récit de grandes actions; mais qu'il n'oublie pas que les bons sentiments sont prompts à s'évaporer en paroles, et que les grandes idées forment cette vertu de tête qui s'abat au moment d'agir. Que deviendraient nos enfants, et que deviendrions-nous, si nous en

1. Page 37. La citation est empruntée à un vœu émis par le Congrès des agriculteurs de France réunis sous la présidence de M. Drouyn de Lhuys en 1876.

faisions de nobles bavards? Qu'ils apprennent plutôt à vouloir, c'est-à-dire à faire prévaloir dans leurs actes la réflexion sur le désir. Or, il se trouve que chaque sou économisé représente une petite victoire de la raison sur le désir, et qu'il ajoute un élément de force à la volonté. L'économie est donc une vertu essentielle, quoiqu'elle soit une vertu modeste; c'est une des vertus du foyer. Partout, chez nous comme à l'étranger, on répète que notre pays doit sa vitalité, sa force principale à ses habitudes d'épargne, fortement enracinées. Mais des causes récentes commencent à les entamer: diffusion du bien-être, goût croissant des plaisirs, attrait de l'argent gagné sans travail, mobilité de la vie, insécurité de l'avenir, toutes ces influences menaçantes ne seront-elles pas, en partie, conjurées, si l'on apprend à l'enfant le chemin de la caisse d'épargne? Ne dédaignons pas, même pour la morale de l'Évangile, la morale de Franklin; d'autant que celle-ci peut s'accorder avec celle-là. En fait, y a-t-il donc beaucoup d'hommes de bien, vraiment généreux, qui n'économisent pour eux-mêmes?

Il me paraît donc que l'œuvre de M. de Malarce peut être approuvée sans restrictions, même par le moraliste le plus sévère, et qu'il est très désirable qu'elle garde sa place parmi toutes celles auxquelles s'intéressent les instituteurs. Ce n'est pas à dire qu'il faille souhaiter qu'une impulsion venant de leurs chefs hiérarchiques leur inspire de nouveau le beau zèle qui avait procuré, il y a vingt ans, le succès de cette excellente entreprise. Non. Sans doute, l'instituteur est indispensable à la caisse d'épargne scolaire. M. de Malarce a cent fois raison d'exclure toute intervention d'un tiers. Il définit l'épargne scolaire un exercice d'éducation économique et moral, dirigé et animé par l'instituteur. Mais dans sa méthode, il pose en principe la libre initiative et le libre dévouement. Il faut, en effet, laisser chaque maître répandre la bonne semence un peu comme il lui plaît; il faut le laisser suivre la pente de son esprit, et agir en vertu des exemples qu'il a eus sous les yeux. Je ne puis mieux faire, pour conclure, que répéter les paroles de M. de Malarce : « Pour bien établir une caisse d'épargne scolaire, assurez-vous d'abord que la caisse d'épargne de votre localité est bien disposée à donner toutes les facilités nécessaires aux instituteurs, et d'autre part que les instituteurs sont désireux de doter leur école de cette branche d'éducation. Sinon, si une de ces bonnes volontés fait défaut, ou paraît douteuse, abstenez-vous, attendez des circonstances meilleures, en continuant votre propagande, vos éclaircissements, vos exhortations: autrement, vous ne feriez pas une œuvre viable et efficace, mais un essai avorté, de déplorable effet. » (Page 17.) Voilà la vérité.

A. Darlu.

Le Manuel général sous la direction de M. F. Buisson. — Dans son numéro du 6 mars, le *Manuel général de l'instruction primaire* annonce

qu'il aura désormais pour rédacteur en chef M. F. Buisson, professeur à la Sorbonne, directeur honoraire de l'enseignement primaire.

Nous nous félicitons de voir M. Buisson placé à la tête d'un journal qui pourra devenir entre ses mains un puissant moyen d'action; et ceux qui regrettaient la *Correspondance générale de l'instruction primaire* seront heureux d'apprendre qu'elle va revivre, sous une nouvelle forme, dans les colonnes du doyen de nos journaux scolaires.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique.

(Suite.)

Les projections lumineuses et l'enseignement primaire. Conférence faite dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne aux membres du Congrès pédagogique, par *Stanislas Meunier*. Paris, A. Molteni, in-12.

Emploi des projections lumineuses dans l'enseignement primaire. Guide pratique spécialement destiné aux instituteurs. Paris, ibid.

Memento d'histoire de France : Questions, réponses, exercices écrits, par *Désiré Blanchet*. Paris, Belin, in-12, 1896.

Premier livre de lecture des classes enfantines et des écoles primaires élémentaires : morale, histoire, géographie, sciences usuelles, par *A. Sabatier*. Paris, ibid.

Cours d'algèbre à l'usage des élèves de l'enseignement primaire supérieur, par *H. Andoyer*. Ouvrage rédigé conformément aux programmes officiels de 1893. Paris, ibid.

Cours complet d'histoire naturelle à l'usage des écoles primaires supérieures de garçons et de filles (programmes officiels de 1893), par *Aug. Daguillon* (troisième année). Paris, ibid.

Cours de langue française, par *E. Rotgès* : Cours préparatoire; Cours élémentaire; Cours élémentaire (livre des maîtres). Paris, ibid., 3 vol. in-12.

The metric system explained with exercises, examples and illustrations, by *Georges Rousselle*. Translated and adapted by *R. Smith*. Paris, Gedalge, in-8°, 1896.

La guerre de 1870-71 : simple récit, par le général *Niox*. Paris, Delagrave, in-12, 1897.

Les compositions écrites données aux concours des grandes écoles du gouvernement en 1896, recueillies par *J. David*. Paris, Delalain, in-8°.

Cours des écoles primaires élémentaires, publié sous la direction de *E. Cazes*. *Exercices :* première partie (cours préparatoire). Paris, Delagrave, in-12, 1897.

La ménagère agricole, à l'usage des écoles primaires, par *V. Barillot*. Paris, Belin, in-12, 1896.

Cours et méthode d'enseignement moral, par *A. Vessiot*. Paris, ibid., 1897.

Principes d'analyse et de composition, par *Ch. Lebaigue*. Paris, ibid., 1896.

Bibliothèque des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles, publiée sous la direction de *Félix Martel* : *Travaux manuels* (garçons, troisième année), par *Louis Doin*. Paris, Delagrave, in-8°, 1897.

Nouveau cours de dessin géométrique à l'usage des élèves de l'enseignement primaire supérieur, des écoles normales primaires et de l'enseignement secondaire, rédigé conformément aux derniers programmes officiels, par *V. Darches*. (Deuxième partie.) Paris, Belin, in-8°, 1896.

Bonnassieux, statuaire, membre de l'Institut, par *Léo Armagnac*. Paris, A. Picard, in-4°, 1897.

Thèses présentées à la Faculté des sciences de Paris pour obtenir le grade de docteur ès sciences naturelles, par *A. Fénard*. 1re thèse : *Recherches sur les organes complémentaires internes de l'appareil génital des orthoptères* ; 2e thèse : *Propositions données par la Faculté*. Lille, imprim. Danel, in-8°, 1896.

La responsabilité des instituteurs, par *Paul Beurdeley*. Paris, Delagrave, in-8°, 1892.

Thèses présentées à la Faculté des sciences de Paris pour obtenir le grade de docteur ès sciences naturelles, par *Charles Gravier*. 1re thèse : *Recherches sur les phyllodociens* ; 2e thèse : *Propositions données par la Faculté*.

La troisième année d'arithmétique (deuxième semestre), par *P. Leyssenne*. Paris, A. Colin, in-12, 1890.

Eléments d'algèbre, par *P. Porchon*. Paris, Alcan, in-12, 1893.

Les voyages et découvertes de Paul Soleillet dans le Sahara et dans le Soudan en vue d'un projet d'un chemin de fer transsaharien, racontés par lui-même Rédigés sur ses mémoires, notes et carnets de voyage et sténographiés sur ses conversations, par *Jules Gros*. Préface par *E. Levasseur*, de l'Institut. Paris, Maurice Dreyfous, 1881, in-12.

Notions sommaires d'histoire générale et revision de l'histoire de France avec des résumés, des questionnaires, des devoirs, etc., par *A. Ammann* et *E.-C. Coutant*. Paris, Fernand Nathan, 1887, in-12.

Arithmétique à l'usage des candidats au baccalauréat ès sciences et aux écoles du gouvernement, par *J. Dufailly*. Paris, Delagrave, 1887, in-8°.

Eléments de géométrie, par *H. Bos*, avec la collaboration de *A. Rebière*. Paris, Hachette, 1888, in-8°.

Pliage et découpage du papier, par *C. Savineau*. Travaux manuels scolaires. Paris, Hachette, 1897, in-8°.

Kant et Fichte et le problème de l'éducation, par *Paul Duproix*. Paris, Alcan, 1897, in-8°.

Jeanne d'Arc, drame en vers, en cinq actes et six tableaux, par *Etienne Cabanes*. Le Vigan, imprimerie typographique A. Coueslant, 1896, in-8°.

Annales de l'Institut national agronomique. Administration, enseignement et recherches. N° 14, 16e année, 1891-92. Paris et Nancy, Berger-Levrault, 1896. in-4°.

Un cercle d'étudiants et d'ouvriers, par *M.-J. Gaufrès*. Paris, typographie Chamerot et Renouard, in-8°.

Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale, par *F. Corréard*. Époque contemporaine, de 1789 à nos jours. Paris, G. Masson, 1889, in-12.

De l'origine des Basques, par *Lewy d'Abartiague*. Extrait de la *Nouvelle Revue* du 15 décembre 1895. Paris, librairie de la « Nouvelle Revue », 1896, in-8°.

Chefs-d'œuvre poétiques de *Marot*, *Ronsard*, *Du Bellay*, *d'Aubigné*, *Régnier*, avec notices biographiques, études littéraires, commentaire philologique, littéraire et grammatical, par *Maxime Lanusse*. Paris, Belin, in-12.

Notions élémentaires de trigonométrie rectiligne, par *A. Basodès*. Paris, Hachette, 1867, in-12.

Les Arméniens et la réforme de la Turquie. Conférence faite par M. *Albert Vandal* dans la salle de la Société de géographie, le 2 février 1897. Paris, Plon et Nourrit, 1897, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

COURS PUBLICS DE SCIENCE DE L'ÉDUCATION A LA FACULTÉ DES LETTRES DE LILLE. — Un cours de science de l'éducation, dont est chargé M. Lefèvre, maître de conférences de philosophie, vient d'être institué à la faculté des lettres de Lille.

Les leçons porteront cette année sur « l'Éducation envisagée dans son adaptation à des fins morales »

EXPOSITION SCOLAIRE A BOURGES. — Une exposition scolaire s'ouvrira à Bourges au mois de mai prochain, à l'occasion du concours régional agricole.

Cette exposition est limitée à l'enseignement agricole et à l'enseignement manuel.

Les renseignements doivent être demandés à M. l'inspecteur d'académie du Cher.

LE « CHANT DES ÉCOLES » DU DÉPARTEMENT DU LOT. — S'inspirant de la mesure prise par M. Gouillot, inspecteur d'académie du Cher, pour les écoles de ce département, M. l'inspecteur d'académie du Lot vient d'ouvrir un concours, qui sera clos le 1er juin prochain, pour la composition d'un chant scolaire destiné aux écoles du Lot.

Toute liberté est laissée pour la composition et le développement du sujet. Toutefois l'attention des concurrents est appelée sur quelques points :

« On célébrerait d'abord l'aspect du pays, ses riantes et fertiles vallées, ses coteaux, ses vignes, même les causses qui ont aussi leur poésie; viendrait ensuite l'éloge des hommes célèbres que cette terre a produits, depuis Luctérius jusqu'à Clément Marot et à Gambetta; enfin la jeunesse de nos écoles serait stimulée à rester fidèle à ce sol des ancêtres, source de joies pures et d'honnêtes profits, à le défendre aussi, s'il le fallait, avec l'ardeur dont étaient animés ces illustres et vaillants devanciers. Ce sont là, dit M. l'inspecteur d'académie, de simples et rapides indications dont il est permis de ne pas tenir compte, si l'on trouve — ce qui est facile — autre chose ou mieux.

Les auteurs peuvent soit envoyer le texte seul de leur poésie, soit composer aussi la musique ou se faire aider par un musicien. »

DISCOURS PRONONCÉ PAR M. MOY, DOYEN DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE LILLE. — Le *Bulletin pédagogique* du département du Pas-de-Calais rend compte de la fête de l'Arbre de Noël des écoles primaires publiques de Lille, et publie la charmante allocution prononcée par M. Moy,

doyen de la faculté des lettres, qui présidait cette fête scolaire. De ce discours — un des derniers prononcés par le très regretté doyen qui, en bien des occasions, avait affirmé sa sollicitude pour l'enseignement primaire, — nous extrayons les lignes suivantes :

« Messieurs, et vous étudiants qui avez travaillé à cette œuvre avec tant de zèle et de bonne grâce, permettez-moi de vous dire quel est, à nos yeux, le meilleur résultat de votre effort. — La reconnaissance de ces enfants? — Non; la reconnaissance n'est pas un sentiment d'enfant; et il ne faut pas leur en vouloir. On ne comprend la reconnaissance que quand on l'a méritée soi-même en faisant quelque bien à autrui — de même qu'on ne comprend la pitié que si l'on a souffert soi-même ou dans les siens. Mais voici ce qui est efficace; vous mettez dans ces petites mémoires de dix ans un germe qui dormira longtemps peut-être, mais qui se lèvera un jour, portant des fruits pour d'autres que pour vous. Dans tout acte de bonté accompli par un être humain, il y a le souvenir, inconscient presque toujours, d'une bonté de jadis dont lui-même a été l'objet. C'est la noblesse de votre œuvre : vous travaillez pour d'autres que vous ne connaissez pas. Ces enfants vous oublieront, mais un jour peut-être ils feront pour d'autres plus que vous n'avez pu faire.

Les œuvres comme celle-ci visent bien au-dessus de l'heure présente, plus haut que l'intérêt qui passe. La bienfaisance serait indigne de son nom, si elle était une habileté au service d'un intérêt. Elle est une sagesse, une sagesse profonde. En quoi? en ceci : Vous avez augmenté le fonds dont nous avons tant besoin, le fonds de fraternité française. Notre monde s'en va vers un inconnu prochain, radieux selon les uns, effrayant selon les autres; mais à coup sûr, ce monde va vite et l'inconnu approche. L'enfant qui rit aujourd'hui, dans cette fête de Noël, verra peut-être, avant d'être vieux, une société différente de celle dans les formes de laquelle nous vivons. Pour ne pas tomber sur cette route, dont la pente nous fait marcher malgré nous, il faut écarter tout ce qui remonte à haine, colère, jalousie.

Or, l'enfant a sur les âmes de ce temps un pouvoir mystérieux et énergique; nous, inquiets de l'avenir incertain, impatients de nos espoirs, nous voyons dans l'enfant celui qui saura le secret de l'avenir, celui qui ouvrira, peut-être, le trésor fermé pour nous de nos espérances. C'est lui, peut-être, qui mettra un apaisement dans les luttes à venir, les rendra moins mesquines et plus fécondes. S'il pouvait nous rendre le service, combien grand! de nous apprendre à faire nos affaires sans perdre le temps à nous mettre en colère! Quoi qu'il en soit, messieurs, soyez remerciés pour avoir compris, pour avoir rappelé par cette œuvre que parmi les trois mots où se résume la France républicaine, si le mot *Liberté* est le plus fier, si le mot *Egalité* est le plus juste, le plus beau est peut-être le mot *Fraternité* : celui qui est le plus efficace pour réaliser dans leur entier les conquêtes que nous promettent les deux autres. »

CONFÉRENCE DE M. CHABOT A L'ASSOCIATION D'ÉTUDES ET D'ACTIVITÉ SOCIALES (CERCLE POPULAIRE) DE VAISE-LYON. — M. Chabot, professeur

de philosophie au lycée Ampère, a fait récemment une conférence sur l'extension universitaire et l'éducation des adultes au cercle populaire de Vaise.

Il s'est fondé à Lyon, dans le quartier de Vaise, une « association d'études et d'activité sociales » qui a pour but de réunir étudiants et ouvriers plusieurs fois chaque semaine.

Les réunions sont consacrées à des conférences, à des lectures, à des séances de diction. Une bibliothèque est annexée à ce cercle, très modestement installé dans un ancien magasin de la rue Nérard.

Les sociétaires ont fondé une société d'épargne, la Boule de Neige. Avec le produit des cotisations, fixées à un chiffre minime, ils achètent des valeurs à lots ou d'autres, et ils se proposent au bout de quelques années de se répartir le capital.

L'association organise des promenades, des excursions, des visites dans les Musées. Enfin certains avantages sont réservés aux sociétaires, qui peuvent obtenir de sconsultations médicales gratuites et des consultations juridiques.

Dans son intéressante conférence, M. Chabot a rappelé les services rendus par l'œuvre de solidarité que les fondateurs du cercle de Vaise ont réalisée avec un succès déjà fort appréciable et qui lui paraît devoir s'affirmer davantage encore. Il a fait ensuite un exposé très documenté de « l'extension universitaire », en empruntant de nombreux renseignements aux livres de M. F. Buisson sur l'éducation populaire des adultes en Angleterre et de M. Max Leclerc sur l'éducation des classes moyennes.

En terminant, M. Chabot a constaté, par l'exemple du cercle de Vaise, les heureux résultats que peut produire l'initiative privée, et il a envisagé le rôle et le devoir de l'Université dans l'œuvre importante de l'éducation des adultes. Nous reproduisons ci-après la conclusion de sa conférence :

« Quel enseignement pour nous tous ! et quelle réponse à faire à ceux qui chez nous demandent que l'Etat entreprenne à lui seul l'éducation des adultes, armé de sa force pour lever des impôts et recruter les élèves, comme si le rapprochement des cœurs et des consciences, car c'est l'essentiel, était affaire de rouages administratifs ! — Mais n'avons-nous donc pas déjà chez nous, et à Lyon en particulier, des œuvres prospères et fécondes dues à l'initiative privée ? Oubliez-vous donc, dira-t-on, les sociétés d'assistance, de gymnastique, de musique, de chant, les cours d'adultes ressuscités d'un bout à l'autre de la France, les conférences faites par des professeurs des lycées ou des universités, les cercles de jeunes gens et d'étudiants, les sociétés d'anciens élèves, et tant d'autres ? N'avons-nous pas, surtout à Lyon, cette admirable et célèbre *Société d'Enseignement professionnel du Rhône* qui semble suffire à toute la tâche ?

Tout cela est assurément fort encourageant. Mais avouez aussi que ces efforts sont encore au-dessous de l'œuvre immense qui reste à faire, avouez surtout que nous nous bornons presque toujours à parler et à instruire. Dans les conférences, les uns parlent, les

autres écoutent; le plus souvent chacun s'en va content de ce qu'il a dit ou de ce qu'il a entendu, et l'on se sépare sans avoir agi ni vécu ensemble. Dans les cours, les uns enseignent, les autres s'instruisent; mais cela ne suffit pas encore à éduquer des hommes et à apaiser les antipathies sociales. Là où cet enseignement est le plus prospère, le plus efficace, comme à Lyon, il reste trop technique et professionnel; on n'y songe ni à la récréation, ni à l'éducation proprement dite. Me permettra-t-on de rappeler que l'enseignement moral et civique n'y a pas même une place, et que souvent, pour le peuple, l'apprentissage de la profession d'homme et de citoyen est livré après l'école, c'est-à-dire après douze ans, à tous les hasards de la rue, du journal, du cabaret et du café-concert?

Voilà ce qui fait chez nous l'originalité de quelques entreprises plus soucieuses d'éducation, et surtout du cercle de Vaise: voilà ce qui donne un si pressant intérêt à l'exemple que nous offrent les colonies universitaires d'Angleterre ou d'Amérique. Il faut que les hommes de cœur aillent au peuple, comme vous avez fait, messieurs, avec l'ambition de devenir simplement, naïvement, je veux dire sans arrière-pensée, les amis des ouvriers. C'est vous qui avez raison: il faut instruire les adultes, cela va sans dire, mais ce n'est pas assez de faire quelques classes de plus à de plus grands élèves. Le lieu de réunion où vous les conviez, il faut l'ouvrir aussi, certains jours, à leurs parents, à leurs frères, à leurs sœurs, à toute leur famille; ce n'est pas une vraie et complète éducation que celle qui laisse à l'écart la famille, et il faut que ces réunions soient récréatives, animées de bonne humeur et de cordialité, comme elles sont à Toynbee Hall et à la rue Nérard. Vos amis ne reviendraient plus si vous les aviez ennuyés; ou plutôt ils ne vous auraient pas donné leur amitié, et cela eût été grand dommage, diront avec moi tous ceux qui ont eu la joie et le profit moral de vous voir ensemble.

Vous avez donc, à mon sens, colons ou missionnaires de l'université lyonnaise, compris mieux que personne l'éducation populaire des adultes. Il ne vous manque que d'être plus nombreux, d'avoir une plus grande maison et plus confortable, un palais avec un jardin — comme cela se voit en Angleterre — pour y rassembler plus d'amis et plus souvent. Le palais s'élèvera un jour, j'en ai l'espoir — et vous aussi, n'est-il pas vrai? Pourquoi ne trouverait-on pas à Lyon aussi bien qu'à Londres l'argent nécessaire à une œuvre — l'une des plus pressantes — de devoir civique et de solidarité? Les sympathies aussi vous viendront, et les collaborations, toujours plus nombreuses et plus actives, parce que vous les méritez. Et au moment où nous allons fêter la naissance ou plutôt la vie nouvelle de l'université lyonnaise, j'ai la confiance que ses maîtres, comme leurs collègues anglais, prendront un intérêt de plus en plus vif à cette colonisation scientifique et morale qui la rendra populaire. Ne faut-il pas désormais et plus que jamais que l'université ait toujours plus d'amis, qu'elle soit populaire pour être plus vivante, plus prospère, pour faire plus de bien autour d'elle, pour s'acquitter enfin de toute sa tâche et remplir toute sa destinée? »

VŒU DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LA LOIRE-INFÉRIEURE RELATIF A L'INSTITUTION DE COURS COLONIAUX DANS LES COURS D'ADULTES. — Le Conseil

général du département de la Loire-Inférieure a émis le vœu suivant:

« Considérant que la France coloniale a pris depuis plusieurs années une importance considérable; que l'intérêt de la métropole est de voir se développer, dans nos pays d'outre-mer, l'industrie, le commerce et l'agriculture, qu'il convient, par suite, de voir ces contrées se peupler de Français, et que ce n'est que par l'émigration que l'on peut atteindre ce but;

Considérant que, dans l'état actuel, beaucoup de nos concitoyens ne peuvent songer à quitter la mère patrie parce qu'ils ignorent les positions qu'ils pourraient espérer dans ces pays lointains sur lesquels ils n'ont aucun renseignement et dont ils ignorent les ressources; qu'en effet, il n'y a que les chambres de commerce qui ne peuvent fournir que des documents insuffisants et qu'il faut d'ailleurs aller leur demander, ce qui est peu fait pour encourager des hésitants;

Emet le vœu que les écoles d'adultes établissent un cours spécial initiant notre jeunesse aux grands intérêts qui s'attachent à la prospérité de nos colonies; que ces cours leur apprennent quelles sont les ressources qu'offrent, pour l'émigrant, l'avenir, tant au point de vue commercial qu'agricole et industriel, ainsi que tous les éléments relatifs à la salubrité, l'hygiène, la manière d'y vivre et les chances de succès qui peuvent s'offrir à ceux qui y apporteraient conduite, travail et intelligence. »

Jugement relatif a la responsabilité civile des instituteurs. — M. le juge de paix du canton de Jumillac-le-Grand (Dordogne) vient de rendre un jugement intéressant dans une affaire de responsabilité d'un instituteur public.

Le jeune B..., âgé de huit ans, élève de l'école de la Coquille, faisait en jouant une chute à la suite de laquelle cet enfant succombait.

Le père intenta un procès à l'instituteur « coupable d'avoir exercé une surveillance insuffisante », et il réclamait 150 francs de dommages-intérêts.

Il a été débouté de sa demande par un jugement ainsi motivé:

« ... Attendu que, d'après le témoignage de trois personnes honorables, sérieuses et sûres, n'ayant aucun intérêt dans l'affaire, l'on peut affirmer que le jeune B... est tombé seul; attendu qu'il ressort des débats que M. Minot ne mérite aucun blâme et n'a encouru aucune responsabilité dans cette malheureuse affaire; qu'il aurait droit à de justes et légitimes dommages-intérêts de la part de ceux qui l'ont pris à partie; qu'il ne peut en obtenir, puisqu'il n'en demande pas, mais que la conduite de ses détracteurs mérite d'être flétrie; renvoyons X... et Minot des fins de la demande sans dépens, déboutons B... de cette demande et le condamnons à tous les frais de l'instance. »

Les écoles d'indigènes dans le département de Constantine. — On lit dans le *Bulletin* du département de Constantine:

« L'institution des écoles indigènes prend de plus en plus le carac-

tère définitif qu'elle doit avoir; les tâtonnements et les hésitations du début disparaissent; on voit clairement le but à atteindre et l'on y marche sûrement.

On est bien convaincu maintenant, écrit M. l'inspecteur primaire de Sétif, qu'il ne s'agit point de donner aux Arabes et aux Kabyles une instruction intégrale; on ne veut point en faire des « savants », c'est-à-dire des oisifs et des déclassés : on se propose simplement de les mettre en état de comprendre notre langue, de la parler, de devenir les clients de notre commerce et de notre industrie, de profiter, en un mot, de notre civilisation.

L'enseignement s'écarte donc de plus en plus de celui qui est donné dans les écoles d'Européens; les programmes se simplifient, et se caractérisent par la place considérable qui est faite à l'étude de la langue française, au travail manuel et à l'agriculture pratique.

Les exercices de langage forment toujours le fond de notre enseignement. Ils constituent moins des exercices spéciaux qu'une méthode générale. Toutes les leçons se font sous cette forme; tous les efforts du maître tendent à faire parler les élèves, à les exercer au maniement de notre langue. Les musées scolaires, les collections de gravures sont considérés comme des annexes indispensables, et on les rencontre aujourd'hui dans toutes les écoles.

L'enseignement du travail manuel est très en faveur auprès des indigènes : il est appelé à rendre nos écoles populaires. Il faut, en effet, que l'instruction se révèle, aux yeux des Arabes et des Kabyles, par un avantage matériel et immédiat. C'est dans cette pensée que toutes nos écoles ont été pourvues d'un petit atelier, et que de véritables cours d'apprentissage vont être annexés aux écoles principales (Guenzet, El-Flaye, Constantine, Biskra).

L'enseignement agricole est organisé presque partout. Les jardins scolaires sont remarquablement cultivés par les élèves eux-mêmes, et ils sont un exemple toujours offert à l'imitation des indigènes. Nos maîtres répandent dans les tribus, avec de meilleurs procédés de culture, une foule de légumes nouveaux; ils finiront par apprendre aux indigènes à tirer de leurs terres des produits plus variés et des récoltes plus abondantes, et à contribuer ainsi à leur bien-être et à la prospérité de la colonie. »

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 3622-3-97. — (Encre Lorilleux)

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE
TOME TRENTIÈME
N° 4. — Avril 1897

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXX. N° 4. 15 Avril 1897.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DISCOURS

PRONONCÉ PAR M. ALFRED RAMBAUD, MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS, LE 26 MARS 1897, AU PALAIS DU TROCADÉRO, A LA RÉCEPTION DE M. LE Dr FRIDTJOF NANSEN PAR LA SOCIÉTÉ DE GÉOGRAPHIE.

[L'illustre explorateur Nansen, dont l'expédition dans les régions polaires a eu un si grand retentissement, a fait un séjour à Paris du 25 mars au 1er avril dernier. La Société de géographie avait décidé de donner à la réception du vaillant voyageur norvégien un éclat particulier. C'est devant une imposante assistance réunie au Trocadéro le 26 mars, et comprenant tout le Paris des sciences, des lettres et des arts, qu'elle a remis au Dr Nansen — qui avait déjà reçu le même jour, des mains de M. le Président de la République, la croix de commandeur de la Légion d'honneur — sa grande médaille d'or. M. Alfred Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, qui présidait cette solennité, a prononcé à l'ouverture de la séance le discours que nous reproduisons ci-dessous. — *La Rédaction.*]

MESDAMES, MESSIEURS,

J'ai le grand honneur, en cette fête de notre Société de géographie, dans le concert d'hommages qui s'adressent autant à l'intrépide explorateur qu'à l'éminent savant, d'apporter ici à M. le docteur Nansen la bienvenue du gouvernement de la République française.

Lui-même se propose, quand il aura pu mettre en ordre la masse énorme de ses observations de toute nature, d'exposer en détail les résultats scientifiques de son voyage.

Cependant, parmi ces résultats, il en est de si nouveaux et de si prodigieux, que le monde savant les a déjà salués comme des révélations.

Pour la première fois, après quatre cents ans d'efforts tentés par toutes les nations maritimes, après une si longue série d'expéditions au dénouement trop souvent tragique, le 86° degré de latitude nord a été franchi et dépassé de 14"; les plus heureuses tentatives dont s'enorgueillisse notre siècle sont distancées de près de 3 degrés; et si M. Nansen n'a pas eu la suprême joie de faire flotter sur le pôle même le pavillon de Norvège, il s'en est approché à une distance qui est à peu près celle de Paris à Mâcon, et dès lors le problème peut être considéré comme pratiquement résolu.

Un autre grand résultat de son voyage, c'est qu'il a déterminé la nature même de ces régions polaires, où tant de géographes admettaient l'existence d'une mer libre et où certains explorateurs ont cru l'entrevoir. M. Nansen a montré qu'aux approches du pôle il n'y a d'eaux libres que par place, accidentellement, quand s'est produit quelque colossal brisement de la banquise. L'hiver éternel exerce, à ces hautes latitudes, une domination encore plus absolue qu'on ne l'avait imaginé.

M. Nansen n'a trouvé là-bas aucune trace de vie animale ou végétale; on n'y a même pas les dangers et le plaisir de la lutte contre les monstres arctiques. Le néant y règne en maître.

Enfin, les essais de sondage de M. Nansen démontrent qu'au delà du 79° parallèle, le fond de la mer, loin de se relever comme pour annoncer d'autres terres, ne cesse de s'abaisser, et que la sonde y accuse des profondeurs croissantes, jusqu'à des 3,000 ou 4,000 mètres. Le point où nous plaçons l'axe du globe repose sur un des plus formidables gouffres de la mer.

Ce n'est point le hasard qui a mis l'explorateur sur la trace de ces magnifiques découvertes.

Ce sont, au contraire, de diligentes observations, de rigoureux calculs, et, là aussi, le génie a pris pour compagne la longue patience. M. Nansen a fondé surtout la théorie de sa future exploration sur l'étude du chemin parcouru, de 1881 à 1884, par les épaves du naufrage de la *Jeannette*. Lentement entraînées par la dérive des glaçons, elles sont parties des îles Liakof, sur la côte de Sibérie, pour se retrouver, trois années après, à la pointe sud-ouest du Grœnland. De leur voyage, M. Nansen a déduit l'existence de courants réguliers à travers la région polaire, et en a

conclu qu'il suffirait à un navire intact de refaire le voyage de ces débris pour être poussé d'abord vers le pôle avant de subir la dérive vers le sud-ouest.

Il a donc commencé par amener son navire aux lieux mêmes où la *Jeannette* avait été brisée par les glaces. Seulement, il avait conçu le plan d'un navire qui ne pût être brisé comme elle, qui pût cheminer de conserve avec les glaçons, sans redouter l'étreinte de ces rudes compagnons de route. Son navire fut baptisé le *Fram* (l'*En-Avant*); il en forma l'équipage de douze hommes d'élite, inaccessibles à la peur, comparables à ceux qui suivaient sur les mers inconnues les « rois de mer » de l'ancienne Scandinavie.

Ayant ainsi tout préparé, tout prévu, il n'hésita pas à livrer son navire, comme une épave vivante, aux courants et aux vents du pôle, à se confier aux forces primordiales de la nature, persuadé que ces forces aveugles et formidables seraient les servantes de sa pensée.

Le 3 mars 1895, le navire avait dépassé le 84e parallèle. Puis M. Nansen s'aperçut que la dérive des glaçons, au lieu de continuer à le porter vers le nord, commençait à l'entraîner au sud-ouest. Fallait-il rester sur le *Fram*, en espérant un nouveau caprice du courant, ou bien, abandonnant le navire, se risquer sur la banquise et entreprendre à pied de gagner le nord? Peu de conquérants ont eu à se prononcer sur une alternative aussi grave.

L'explorateur prit assurément le parti le plus audacieux, d'une audace de Titan. Laissant le *Fram* sous le commandement du capitaine Sverdrup, il se fit débarquer sur la banquise et, avec un seul compagnon, le brave lieutenant Johansen, avec des traîneaux tirés par des chiens et qui portaient de légers esquifs, il se lança vers le nord, c'est-à-dire vers l'inconnu, et certes, dans cette marche à l'étoile polaire, il faisait bon marché de toutes les chances de retour.

Du 14 mars au 8 avril 1895, les deux explorateurs cheminèrent droit au nord, tantôt glissant dans leurs traîneaux, tantôt naviguant avec leurs esquifs sur de vastes flaques d'eau, tantôt forcés d'escalader, en traînant leur matériel, les glaçons amoncelés par l'action des eaux et des vents. Ce fut seulement après avoir dépassé

le parallèle 86°14′, quand les montagnes de glaçons opposèrent comme une succession de remparts défendant l'accès du pôle, quand la question des vivres devint menaçante, que les deux explorateurs se décidèrent à rebrousser chemin. Dans leur ligne de retraite vers le sud ils accomplirent une marche prodigieuse d'environ 1,000 kilomètres, se nourrissant de la chair de leurs chiens successivement immolés, puis, dans les régions un peu plus méridionales, de celle des phoques, des morses et des ours blancs. Ils furent contraints de passer tout un hiver dans une hutte construite de pierres, de terre et de mousse.

Personne ne peut affirmer qu'ils auraient jamais revu la terre habitée si, le 18 juin 1896, au cap Flora, dans l'archipel François-Joseph, ils n'avaient rencontré l'expédition anglaise de M. Jackson. Ce fut vraiment un hasard, car eux-mêmes ignoraient jusqu'à l'existence de cette expédition, et, pour les Anglais, leur apparition fut une surprise.

Durant ces trois années d'exploration arctique, soit sur le pont de son navire, soit en route à travers les glaces et les eaux du nord, trois fois le docteur Nansen a connu l'hiver polaire, c'est-à-dire la nuit longue de plusieurs mois, par des froids dépassant 50 degrés, dans ces ténèbres visibles, dont parle le poète Milton, où les êtres vivants et les choses apparaissent comme des spectres, mais où se manifestent de temps à autres d'étranges phénomènes lumineux et magnétiques. Trois fois aussi il a connu l'été polaire, quand le soleil, pendant des mois, ne disparaît pas de l'horizon et projette sur les eaux glacées, les plaines de neige irréductible, les icebergs aux transparences d'azur, son implacable et oblique lumière.

M. Nansen a consigné dans ses attachants récits l'impression qu'il ressentit quand, pour la seconde fois, il lui fallut passer le jour de l'an sous la nuit du pôle, dans la solitude morne parfois animée par les formes blanches d'animaux redoutables. Il se sentit comme retranché de l'humanité, sans nouvelles du monde civilisé et sans pouvoir lui en faire parvenir, captif dans ce navire qui n'était qu'un point dans l'immensité et dont les flancs craquaient sous l'assaut des glaçons. Pendant une si longue absence, quels événements pouvaient se passer là-bas, en Europe, en Norvège, sans qu'aucun écho en parvînt à l'exilé!

Le genre humain, pour M. Nansen, se réduisit, pendant son séjour sur le *Fram*, à ses douze compagnons; plus tard, au lieutenant Johansen. Il avait dépassé les limites du monde habitable, même celles de ce monde de transition où subsistent encore des races humaines d'une humanité toute particulière, nées pour vivre sous ce climat et si bien adaptées à lui qu'elles ne pourraient vivre sous aucun autre.

Au reste, M. Nansen semble avoir au cœur l'amour de cette nature effrayante. Elle a pour lui des charmes comme en a pour nos explorateurs africains cette autre « région de l'épouvante », le Sahara. Il apprécie les paysages fantomatiques et les formes spectrales des banquises, des icebergs sous la nuit qui ne laisse pas espérer l'aube ou sous le soleil qui ne connaît plus de couchers.

Il a décrit en artiste les aurores boréales qui, dans les ténèbres de l'hiver, incendient tout à coup l'horizon comme si quelque prodigieuse capitale brûlait de l'autre côté du pôle. De son pinceau, il a reproduit les colorations des eaux, des icebergs, du ciel froid, colorations d'une étrangeté à confondre les plus téméraires de nos peintres impressionnistes ou à justifier leurs audaces les plus risquées.

Parmi de si rudes épreuves, où il semble que tout ce qu'on doit à l'humanité et à soi-même, c'est d'avoir vécu, M. Nansen n'a cessé de travailler. Toutes ses facultés de savant et d'artiste restent en éveil. Par un froid qui congèle l'huile des chronomètres, il manie des instruments de précision avec autant de méthode et de sûreté que s'il était assis dans un confortable cabinet de travail. De ses mains gantées de peau d'ours il continue à écrire le journal de l'expédition. Cette vie sauvage, plus dure que celle du Lapon ou de l'Esquimau, car ils n'osent l'affronter, ne le rend point insensible aux raffinements de la littérature et de l'art, et, à la lueur d'une lampe alimentée d'huile de phoque, entre la visite d'un ours blanc et l'attaque d'un éléphant de mer, il lira quelque poète anglais ou norvégien, dessinera un paysage, ébauchera une aquarelle.

Ce qui le maintint pendant trois années à un tel diapason d'énergie morale et de sérénité intellectuelle, c'est qu'il avait la conscience de servir une grande cause, d'être un soldat de l'idéal,

et que la noblesse du but poursuivi autant qu'une invincible espérance lui haussaient le courage.

Lui-même a dit : « L'espérance est le rêve d'un homme éveillé; parfois, ce rêve devient une réalité ».

Le rêve est devenu une réalité. De ces régions avant lui inviolées, dont les seuls abords ont englouti depuis quatre siècles tant de vaillants navires et tant de vies généreuses, M. Nansen est revenu en victorieux, rapportant tout un trésor d'observations scientifiques, ayant plus qu'à demi soulevé le voile d'Isis, sans avoir à regretter un seul de ses compagnons et presque sans nulle avarie à son navire.

La France que tant de siècles d'amitié unissent à la Norvège, la France, à laquelle M. Nansen appartient déjà comme membre correspondant de notre Institut, la France, qui est digne de le comprendre, car elle a enfanté une longue série d'intrépides explorateurs, et le dompteur du pôle a pu, hier, serrer la main à nos héros des conquêtes équatoriales, la France accueille avec une sympathie émue l'homme que les gouffres du Septentrion ont enfin restitué au monde civilisé.

Et en cette circonstance solennelle, en présence de l'état-major des explorateurs français, en présence de l'élite de nos savants et de cet immense auditoire qui est comme la délégation imposante de la nation entière, je suis assuré d'interpréter les sentiments de tous en exprimant au docteur Nansen notre profonde admiration.

J'ose le prier de faire parvenir l'expression de nos sentiments à ceux qui furent avec lui à la peine, et que la Norvège, justement fière de tels enfants, met aujourd'hui à l'honneur.

Qu'il me soit permis aussi de saluer avec respect celle à qui vous avez eu tant de raison, monsieur Nansen, de dédier vos récits, celle qui baptisa d'un nom héroïque ce navire désormais glorieux dans les fastes de la science, celle qui, sans se lasser de voir les mois et les années s'accumuler, certaine de votre génie, attendit avec confiance votre retour. Comme vos compagnons de voyage, elle a été à la peine, à la plus grande peine, car, ainsi que l'a dit un de nos poètes :

L'absence est le plus grand des maux.

LA JEUNESSE CRIMINELLE ET L'EDUCATION

Réponse a M. G. TARDE

Cher Monsieur,

Quelle intéressante lettre vous m'avez adressée, et que de remerciements ne vous dois-je pas pour avoir, à ma demande, en dépit de vos grandes occupations, trouvé le temps d'écrire, à l'intention de notre public, cette magistrale consultation!

Ainsi donc, — grâce à vous et à M. Fouillée, — voilà une question jugée, ou plutôt (car de question il n'y en avait pas) voilà réduite à néant une des plus lourdes sottises et des plus niaises calomnies qu'ait pu inspirer la haine aveugle de l'école en général, de l'école laïque en particulier. La statistique révèle depuis quelques années un accroissement de la criminalité juvénile. Ce fait coïncide avec le développement de l'instruction et, en France, avec celui de l'instruction laïque. *Cum hoc, ergo propter hoc*. C'est la faute à l'école, à l'école « sans Dieu ». Il y a des intelligences à qui ce raisonnement paraît sans réplique : on croit aisément ce qu'on souhaite.

Vous troublez la quiétude de ces esprits si faciles à contenter.

Vous venez leur apprendre, — non pas même avec votre autorité de savant et de penseur, mais simplement avec celle du statisticien qui opère sur les documents originaux et qui prend la peine de comparer ceux de toutes les nations, — que, d'abord, ce progrès de la criminalité dans la jeunesse n'est malheureusement pas un fait particulier, qu'il n'appartient en propre ni à la France, ni à la période contemporaine. Ce phénomène que l'on ne peut constater sans une sorte de douloureuse surprise, il dure depuis que la statistique criminelle se fait avec une précision rigoureuse. De 1830 à 1880, la criminalité des mineurs a quadruplé, et, depuis, la progression continue. Et cela, hélas! ce n'est pas l'histoire de notre pays, c'est celle, peut-on dire, de tous les pays : de 1882 à 1892, l'augmentation de la criminalité des mineurs en Allemagne a été de 51 0/0; et l'Angleterre, — où naguère,

sur la foi de documents incomplets, tout le monde croyait voir une admirable exception à la règle commune, — l'Angleterre elle-même déclare que tout le monde s'est trompé et que, par exemple, à trente ans de distance, au lieu de 585 jeunes gens condamnés à la peine du fouet en 1864, elle en enregistre 3,192 en 1894.

Vous ne vous en tenez pas à ces chiffres globaux; vous y joignez, — par des statistiques spéciales portant, les unes, sur les enfants de Paris, les autres sur les jeunes détenus, et par le résumé des intéressants travaux de M. Bonzon, — la démonstration que la criminalité dans une masse quelconque d'enfants est toujours, partout, en raison inverse de l'assiduité à l'école.

Et puis, reprenant l'argument de la coïncidence des progrès de la criminalité avec ceux de l'école, vous vous appropriez le mot de M. Fouillée : « Il est clair pourtant qu'il n'a pas suffi de proclamer l'instruction obligatoire, gratuite et laïque pour produire dans l'année et même l'année précédente (1881), un saut de la criminalité chez les enfants qui n'avaient pas encore reçu l'instruction nouvelle ! » Avec M. Fouillée encore, vous faites remarquer aux chercheurs de coïncidences qu'il y en a une beaucoup plus significative : « La loi de 1880 a établi la liberté des débits de boissons, et depuis cette date la consommation des alcools a triplé, si bien que la France a passé du septième rang au premier. Est-ce l'école ou est-ce le cabaret qu'il convient d'accuser ? » Vous y ajoutez une autre loi, celle de 1881 sur la presse, puis l'expansion déplorable de la « chronique judiciaire », qui propage « la contagion du meurtre », puis enfin et surtout l'abominable déchaînement de cette presse pornographique que, seuls en Europe, nous avons laissée s'élever à la hauteur d'une institution. Sur quoi vous concluez : « Et quand, parallèlement à ce débordement grandissant d'excitation au vice, la criminalité générale, la criminalité juvénile surtout, déborde à son tour..., on s'en étonne, on s'exclame, on s'en prend à qui ? Aux journalistes ? aux marchands de vin ? aux falsificateurs de l'opinion, aux empoisonneurs publics ? Non — aux maîtres d'école ! *Cette plaisanterie a vraiment trop duré.* »

Croyez, cher monsieur, que les « maîtres d'école » vous seront reconnaissants de cette parole-là et se tiendront pour bien vengés.

Ils ne vous sauront même pas mauvais gré de l'observation cri-

tique que vous rejetez dans une note où vous rapprochez leur situation actuelle de celle du juge de paix, l'une et l'autre, dites-vous, faussées par la politique : « Tant que le juge de paix ne sera pas inamovible et indépendant du député, tant que l'instituteur dépendra du préfet et du député plus que du recteur, l'un et l'autre ne répondront que très imparfaitement à la mission qui leur incombe ».

Vous parlez là, cher maître, comme un universitaire, je devrais dire comme l'Université tout entière. On lui a répondu déjà bien des fois que la nomination du personnel enseignant par les préfets n'est qu'une mesure temporaire : cette « dérogation momentanée » à la loi de 1850 a été introduite, jusqu'à des temps meilleurs, par le décret-loi du 14 juin 1854. Si elle est encore en vigueur, c'est sans doute que le provisoire a la vie dure, en ce pays qu'on dit si changeant. Espérons qu'il ne sera pas éternel. Mais ce n'est là qu'une parenthèse; hâtons-nous de la fermer et de revenir au grand objet de votre lettre.

L'école mise hors de cause, la preuve bien et dûment faite qu'on ne peut la rendre ni directement, ni indirectement responsable de l'accroissement du crime, — vérité que le bon sens à lui tout seul eût, semble-t-il, amplement suffi à découvrir, — il reste deux autres questions, celles-là aussi sérieuses et aussi graves que la première l'était peu.

D'où vient ce phénomène universel de la progression de la criminalité enfantine ou juvénile ?

Et que peut faire l'école, sous toutes ses formes, pour contribuer à rompre cette abominable fatalité ?

Ici les chiffres ne suffisent plus, et le statisticien cède la parole au sociologue, au philosophe, au moraliste.

Sur la « crise de la moralité », comme vous l'appelez, cher monsieur, vous vous élevez tout de suite si haut, et vous embrassez du regard, selon votre habitude, un si vaste horizon, que je ne vous promets pas que tous vos lecteurs aient pu vous suivre sans vertige. Beaucoup, et je suis du nombre, craindront de perdre pied en s'éloignant de l'expérience quotidienne pour monter avec vous, par des généralisations de plus en plus amples, à la région

suprême des principes. Une impression au moins nous restera, bien nette ; c'est celle que déjà laissait l'article de M. Fouillée : à savoir qu'il y a là un phénomène social d'une étonnante complexité. Dans cette perturbation passagère de la moralité, certains sociologues voient un symptôme du progrès même de la société, d'autres un contre-coup fâcheux, mais inévitable, de ce progrès, d'autres un accident concomitant. Vous cherchez à votre tour à entrer plus au vif du problème, et vous entreprenez d'en noter d'un trait rapide les principales causes, « causes intellectuelles, sentimentales, économiques, pathologiques ».

Dans le nombre, il en est une sur laquelle vous insistez, non qu'elle soit la plus saillante ni même la plus grave, mais sans doute parce qu'elle intéresse plus directement le public d'éducateurs à qui s'adresse la *Revue pédagogique*. Vous posez en principe, et à l'aide de l'histoire vous croyez pouvoir affirmer, qu'il n'y a pas de crise plus redoutable pour une société que celle qui résulte d'un « changement général de *credo* », ou de ce que M. Fouillée nomme « la rupture des traditions séculaires ». Toutes les fois qu'une forme de civilisation, une religion, par exemple, vient à sombrer pour faire place même à une religion supérieure, il y a un intervalle de trouble, d'ébranlement et de désarroi, pendant lequel les anciens mobiles moraux n'agissent plus et les nouveaux n'agissent pas encore, d'où pour un temps abaissement de moralité, recrudescence, apparente ou réelle, du vice et du crime. C'est à une de ces crises de transition que nous assistons, pensez-vous, en Europe et, plus visiblement qu'ailleurs, en France, puisque « la France parmi les nations est toujours la plus pressée, la plus impatiente, son tempérament le moins stable et son histoire depuis cent ans la plus mouvementée ». Les vieilles croyances et les vieilles formes religieuses ont perdu leur empire ; avec elles ont périclité aussitôt beaucoup d'influences morales qui s'y rattachaient ou qu'on y avait rattachées. La morale n'a presque pas encore appris à vivre sans le catéchisme : le discrédit du catéchisme la discrédite. La foule est simpliste, elle ne sait pas séparer la morale du dogme : ayant dû jusqu'à présent le plus clair de son éducation éthique au christianisme, si elle se *déchristianise*, on peut s'attendre à ce qu'elle se *démoralise*.

Voilà bien votre crainte, et beaucoup de bons esprits la partagent.

Mais d'abord, — vous ne manquez pas de le dire, — ce serait encore une autre forme de la même injustice déjà relevée par vous, que d'imputer à l'école la responsabilité de cette « déchristianisation » de la masse nationale. Ce n'est pas parce que l'école est laïcisée que la grande majorité du pays « ne croit plus », c'est justement parce que le pays ne croyait plus qu'il a laïcisé son enseignement. L'école n'a pas plus « déchristianisé » qu'elle n'a « démoralisé » le pays. Et, si la foi a baissé, — une certaine forme, du moins, de la foi ou de ce qu'on appelle ainsi, — ce n'est pas un fait datant d'hier, né artificiellement dans l'humble sphère de l'école, c'est le fait du pays, le fait des familles, des générations qui se sont succédé depuis des siècles. S'il s'est trouvé une première fois dans les Chambres françaises, s'il s'y retrouve encore tous les jours, jusque dans les moments où l'émiettement des partis semble extrême, s'il s'y retrouvait hier encore, à propos du discours de M. Hémon, une constante et compacte majorité ralliant imperturbablement tous les républicains autour du principe de la laïcité, — qu'on le regrette ou que l'on s'en réjouisse, — on ne peut vraiment pas songer à expliquer cet état de l'opinion par un des actes particuliers qui justement en sont le résultat.

Et maintenant de cet état de l'opinion que faut-il penser? Y a-t-il là une campagne d'irréligion, un fanatisme antichrétien, une propagande de matérialisme et d'athéisme? Je ne puis m'empêcher de regretter que vous n'ayez pas été amené à traiter cette partie de la question. Vous y auriez répondu avec votre impartialité lumineuse. Vous auriez dit que « laïciser » n'est pas du tout synonyme de « déchristianiser », qu'il faut y regarder de plus près, et, comme vous le dites quelque part, distinguer tout au moins entre les lois scolaires et tel ou tel incident qui a pu se produire ici ou là, au cours de leur application.

Vous qui savez si bien renouer les fils de la tradition d'un peuple à travers les siècles, vous auriez sans peine rattaché la laïcisation scolaire, comme un dernier anneau de la chaîne, à cette longue et belle histoire de notre France qui, depuis tantôt mille ans, se dégage lentement, graduellement, de la tutelle ecclésiastique, se sécularise et se ressaisit, non par esprit de révolte ou par besoin d'anarchie, mais au contraire par la conscience qu'elle prend d'elle-même, de ses droits et de ses

devoirs, par la maturité qu'elle acquiert, par la même force enfin qui fait que l'enfant devient homme, et que l'homme, tout en restant fils respectueux, entend agir comme un fils majeur.

Saint Louis, on l'a dit bien des fois, fut le premier et peut-être le plus hardi des laïcisateurs : en sécularisant la justice jusqu'alors indissolublement liée à l'Église, il commençait la série des affranchissements qui ont peu à peu constitué en services publics, dépendant de la société civile, toutes les œuvres d'intérêt collectif dont longtemps l'Église avait eu la charge, le mérite et le monopole. En faisant récemment de l'instruction publique ce qu'on avait fait depuis longtemps de tous les autres services d'État, une attribution de la nation elle-même, une dette de la société civile, une fonction, enfin, de la vie nationale, le législateur français a-t-il déclaré la guerre à l'idée religieuse, au sentiment religieux ou même à la tradition religieuse sous la forme ecclésiastique? Il s'est borné à compléter l'œuvre de division du travail ou, si l'on veut, de séparation des pouvoirs qui depuis 1789 est la base de tous les régimes parlementaires, français et étrangers, qu'ils s'appellent république ou monarchie constitutionnelle. Du moment que l'État crée l'école, il s'agit de savoir s'il doit la créer à son image ou à l'image de l'Église, si elle est une annexe et un prolongement de la société civile, ou d'une des sociétés ecclésiastiques entre lesquelles l'État s'est déclaré neutre.

Établir une bonne ligne de démarcation, une frontière naturelle entre deux domaines voisins et longtemps confondus, est-ce sacrifier l'un à l'autre? Le prêtre à l'église, l'instituteur à l'école : qui peut se prétendre expulsé, dépouillé, exclu? Que le prêtre à l'église, dans l'exercice de ses fonctions spirituelles, soit placé sous le contrôle d'une autorité civile qui interviendra sous quelque prétexte que ce soit, ou bien que l'instituteur à l'école, dans l'exercice de ses fonctions pédagogiques, soit placé sous le contrôle d'une autorité ecclésiastique, dans les deux cas il y a confusion de pouvoirs, empiètement de l'un sur l'autre, désordre par conséquent et conflit. Mais qu'ont fait précisément nos lois scolaires? Elles ont, — avec cet amour de la simplicité et de la clarté logique que l'on reproche quelquefois à notre esprit français, — garanti à chacun son autonomie, ce qui est la seule manière de lui laisser

une vraie responsabilité. *Cuique suum*. Où est la persécution, où est l'oppression, où est la « déchristianisation » ?

Serait-ce attenter au christianisme, au catholicisme même, que d'avoir dit : De même que le prêtre n'a plus à se mêler ni de rendre la justice, ni de tenir les registres de l'état-civil, ni d'autoriser ou de défendre la publication ou la lecture des livres, ni d'administrer les fonds de l'assistance publique, etc., de même il n'a plus à diriger ou à inspecter le fonctionnaire chargé par la société d'enseigner aux enfants les premières connaissances indispensables à tout homme.

— Mais, dit-on, de ces premières connaissances la plus précieuse c'est précisément la religion.

Soit. Eh bien ! qui est-ce qui a qualité, compétence et autorité pour enseigner la religion, sinon le ministre du culte ? Souffrirait-il lui-même que qui que ce soit, excepté lui, s'avisât de s'immiscer dans cet enseignement ?

Il n'y a donc ni entrave ni restriction au droit du prêtre de remplir son office d'éducateur spirituel, ni guerre déclarée, ni guerre sourde à l'enseignement religieux. Supposez une population foncièrement religieuse, ardemment catholique, en quoi nos lois scolaires la gêneraient-elles ? En quoi le régime de la séparation de l'école et de l'église refroidirait-il le zèle pieux, la dévotion, les pratiques, la transmission des rites, des usages, si vous le voulez même des superstitions ? Rien ni personne ne s'y oppose. Le clergé dans l'église, en chaire, au confessionnal, au catéchisme, est maître souverain ; défense formelle est faite à l'instituteur de prononcer une parole d'hostilité ou de raillerie.

Si donc, sous un tel régime, on se plaint, si vous vous plaignez vous-même de la disparition de l'influence confessionnelle, il faut convenir que ce n'est pas l'école, c'est la société qui la répudie. On ne la chasse pas, cette influence, elle s'en va, elle s'en est allée. Ira-t-on jusqu'à reprocher à la société civile de ne plus prêter main-forte à l'autorité ecclésiastique pour restaurer à tout prix son prestige, son action extérieure ? S'il y a « un virus de scepticisme religieux et moral » qui s'insinue dans les couches profondes de notre peuple, vous avez soin de le dire vous-même, ce n'est pas à l'école que nos élèves « en ont sucé le lait empoisonné », c'est, « dans la plupart des cas, au logis paternel, c'est à

l'atelier, c'est au café », c'est par les conversations de la rue et par les suggestions de la presse que « ce virus a pénétré dans le cœur de l'enfant ou de l'adolescent ».

D'où vous concluez excellemment en disculpant, là aussi, l'école, et en cherchant ailleurs les véritables agents responsables de la « crise morale contemporaine ».

Il y aurait bien là une question plus profonde à vous poser, cher monsieur, mais ce n'est pas moi qui la traiterai. Laissez-moi seulement l'indiquer. Tenez-vous pour certain qu'au fond la crise morale soit plus grave, plus profonde aujourd'hui qu'hier? Je vois bien qu'il y en a une et que nous la ressentons tous avec angoisse. Ce dont je ne suis pas sûr, c'est que la même crise, le même péril, le même mal moral n'ait pas existé à toutes les autres époques que nous pourrions considérer. Cette maladie, on ne la voyait pas comme nous savons la voir aujourd'hui. De qui s'occupait-on en d'autres temps? Sous la monarchie de Juillet, du pays légal, des censitaires. Sous la Restauration, de la Chambre des pairs et du clergé. Sous l'Empire, de l'armée et de la cour. Sous Louis XVI, Louis XV ou Louis XIV, des quelques centaines de familles et des quelques milliers de personnages qui seuls comptaient, qui étaient la société comme le roi était l'État. La masse, la foule, le peuple, les millions de gens qui n'étaient « pas nés », suivant le vieux mot si clair et si cru, qui songeait à s'enquérir de leur état d'âme? Qui s'était jamais inquiété de savoir sur quoi reposait leur morale et leur moralité, pour combien y entraient ou n'y entraient pas les influences religieuses, l'habitude, l'imitation, le bon mouvement naturel ou d'antiques superstitions, la réflexion ou l'irréflexion, la peur de l'enfer ou l'horreur du mal, et tant d'autres mobiles? Il n'y avait pas de crise morale en ces temps-là, nous dit-on. Disons plutôt qu'il n'y avait ni observateur, ni témoin, que lettrés, artistes, penseurs, philosophes, satiristes, moralistes, politiques, tous réservaient leur attention, leur perspicacité, leur sympathie ou leur critique à cette petite poignée d'hommes qui s'appelait le « monde ».

Quelle comparaison peut-on faire raisonnablement de la société ainsi conçue à celle que nous a faite la Révolution d'abord, le suffrage universel ensuite, et enfin l'immense diffusion des moyens d'échange, de communication et de civilisation matérielle?

Nous disons qu'il y a *crise morale* aujourd'hui, parce qu'aujourd'hui nous voyons qu'il peut y avoir *crise sociale*. En d'autres termes, à la différence des sociétés aristocratiques d'autrefois, à la différence même du régime censitaire d'il y a cinquante ans, nous avons fini par nous apercevoir que la bourgeoisie ne peut plus faire son salut toute seule, que nous traînons après nous et qu'il nous faudra soulever, bon gré mal gré, à la hauteur d'un certain idéal, toute cette masse humaine que jadis on ne daignait pas voir.

Il y a crise morale parce que les actions pernicieuses qui, jadis, s'exerçaient sur la cour, sur la noblesse, sur la haute bourgeoisie, s'exercent désormais sur les millions d'hommes qui sont la France d'aujourd'hui, et sur les millions d'enfants qui seront celle de demain. Pour ne parler de cette crise morale qu'au point de vue religieux, qui vous a surtout occupé dans la lettre à laquelle je réponds, nous découvrons, avec étonnement, que le catholicisme n'a pas plus de prise sur les innombrables masses populaires de la démocratie présente, qu'il n'en avait à la fin de la vieille monarchie sur la société élégante et lettrée du XVIIIe siècle.

Et nous nous récrions, et nous avons peur, non sans motif, et nous déclarons qu'il y a là une crise sans précédent [1].

Ce qui est sans précédent, ce n'est pas un phénomène moral, c'est une situation politique et sociale : c'est l'organisation de notre société qui a été modifiée de fond en comble, bien plutôt que l'homme en tant qu'individu moral. L'homme moral et religieux, — l'homme du peuple ou l'homme du monde, le Français, paysan, ouvrier ou bourgeois, — est probablement aujourd'hui bien plus près que nous ne croyons de ce qu'il était autrefois. Est-il plus catholique ou l'est-il moins, ou l'est-il un

---

1. Vous avez sûrement remarqué dans la *Revue bleue* qui vient de paraître (20 mars) une fort intéressante lettre d'un jeune professeur du lycée de Rodez, M. Parodi, qui se demande si c'est bien « le besoin désintéressé d'une foi morale » — ce besoin dont il a été parlé avec tant d'élévation et d'éloquence — qui, comme on dit, « ramène tant d'esprits au catholicisme »? Et vous aurez applaudi aussi au même accent d'honnêteté dans la conclusion des articles que le *Temps* a consacrés à votre lettre : « Que si l'on croit pouvoir organiser par une sorte de convention tacite et d'hypocrisie universelle une méthode d'éducation fondée sur des principes que personne n'adopterait pleinement pour soi-même, ce serait la plus vaine et la plus décevante des chimères ».

peu autrement? A-t-il des besoins d'âme différents et d'autres appétits religieux, plus profonds ou moins profonds? Vaut-il mieux, vaut-il moins? Tire-t-il de ses convictions d'aujourd'hui plus ou moins ou autant d'effet utile et pratique que de celles qu'il avait il y a un siècle ou deux? Pour ma part, j'hésiterai à répondre tant que nous ne serons pas mieux documentés. Je me méfie des systèmes qui, avec une si parfaite symétrie, font dépendre catégoriquement tel état moral de telle doctrine philosophique ou scientifique, par exemple des lieux communs du *struggle for life* et du darwinisme des tables d'hôte dont vous faites, en passant, bonne justice. Il me semble que la moralité est, en fait, tout autre chose que la conséquence d'un syllogisme: il y entre des éléments infiniment plus nombreux.

Ma conclusion provisoire serait donc de ne pas nous hâter d'affirmer, d'abord, des changements profonds dans la moralité moyenne de l'homme, et, s'il y en a, de ne pas nous hâter surtout de les expliquer par le seul fait d'une variation corrélative dans les idées religieuses, d'une évolution du dogme ou de la science.

Mais c'est là un problème qu'il ne m'appartient pas de sonder, et, si je vous soumets ces réserves, c'est seulement pour vous montrer combien vos pages serrées et substantielles provoquent à la réflexion en obligeant en quelque sorte à s'interroger soi-même à fond.

Je ne veux pas terminer cette trop longue réponse sans vous dire ma pensée sur la seconde des deux questions que je relevais tout à l'heure — ce dernier point est pratiquement le plus intéressant : Que peut faire l'école pour doubler, pour décupler s'il se peut, son action moralisatrice?

Ici, cher monsieur, comment vous le dirais-je? Je suis de votre avis, plus que vous-même s'il se peut, je voudrais seulement l'être sur un autre ton, comme il convient à qui des hauteurs de la spéculation savante redescend dans la mêlée de la vie pratique.

Vous comptez sur l'école, non seulement comme ne pouvant pas démoraliser, mais comme pouvant moraliser ceux sur qui elle étend son influence. Vous en donnez une raison qui, à elle seule, dispenserait d'en chercher d'autres : « Il est à remarquer, dites-vous avec une autorité qui n'appartient qu'à vous, que,

de toutes les catégories de citoyens, celle des professeurs — portant redingote ou soutane — est placée, par nos statistiques criminelles, au *premier rang* de la moralité générale [1]. » Mais la confiance que devrait vous donner cette constatation semble un peu ébranlée chez vous-même par d'autres considérations.

D'abord, — fidèle ici aux théories que vous avez si savamment exposées dans votre beau livre sur les *Lois de l'imitation*, — vous croyez que l'éducation morale se fait moins par l'exemple des maîtres que par le contact des camarades. Je n'y contredirai pas, et, avec vous, je reconnais quelles difficultés engendre, en particulier pour l'instituteur public, la nécessité que la loi lui impose de recevoir tout enfant d'âge scolaire qui lui est amené. Nous savons trop le mal que peut faire au troupeau une seule brebis galeuse. Mais n'exagérons rien. Dieu merci, si sévèrement que l'on juge notre pauvre pays, nous n'en sommes pas encore à croire si difficile de le défendre contre une contagion qui a toujours existé et qu'en somme, avec beaucoup de vigilance, on a toujours su conjurer.

Mais vous avez un autre souci. Vous craignez que, cédant à la pente naturelle de tout professeur, le professeur primaire n'attache trop d'importance à l'enseignement, au savoir, et n'en donne pas assez à cette influence personnelle sur le caractère, à cette action stimulatrice et régulatrice de la volonté qui est l'essentiel de son rôle d'éducateur. Je n'ai pas besoin de vous dire, cher monsieur, quel effort dans ce moment même est tenté en ce sens, non pas par l'administration seulement, mais par le zèle spontané, clairvoyant et hardi de tout le personnel enseignant. Il vous suffirait de parcourir la *Revue pédagogique* pour vous en rendre compte; vous serez touché, et vous serez heureux de voir de toutes parts se multiplier les initiatives tendant à faire de l'école, pour ses élèves et pour ses anciens élèves, un puissant foyer d'éducation morale.

Il n'y a donc pas lieu de désespérer. Au contraire. Et tel est bien, n'est-ce pas? le sens de votre conclusion. Il est vrai que

1. Proportion des accusations criminelles dans le personnel enseignant laïque et congréganiste : 1.58 sur 10,000 personnes, tandis que la moyenne pour l'ensemble des professions libérales est de 6.35.

vous la présentez avec cet extrême scrupule qui est la conscience même du savant. Vous ne voulez pas qu'un mot vous échappe qui dépasserait l'exacte mesure de l'affirmation scientifiquement certaine. Et vous voulez laisser le lecteur qui vous interroge non sur l'expression optimiste d'un vague encouragement, mais sur une formule disant bien la vérité tout entière, et rien que la vérité.

Or, pour vous, la vérité est que de tous les principes qui peuvent servir de base à des doctrines morales, de tous les mobiles qui peuvent être le ressort de l'éducation morale, il n'en est aucun qui, en ce moment, — toujours par suite de l'état de crise que nous traversons, — ait la plénitude de l'efficacité désirable. La religion, au moins dans son cadre dogmatique et traditionnel, est sérieusement ébranlée. La famille, autre foyer de vie morale, a perdu chez nous beaucoup de son autorité : elle a trop développé l'amour du bien-être et trop peu le sentiment du devoir, le respect de l'autorité, la sévérité des mœurs. La patrie enfin... oh, cher monsieur, ici il a fallu que votre conscience de savant parlât bien haut pour vous décider à écrire des mots qui déchiraient votre cœur comme ils déchirent le nôtre.

Avec une mâle et j'allais dire cruelle franchise, vous nous mettez en face du cauchemar qui est apparu à certains esprits. Ils croient voir la France épuisée, sa population décroissante, sa vitalité tarie, ses énergies éteintes, son rôle fini; ils prétendent noter « l'heure du déclin fatal ». Vous nous prévenez bien qu'elle n'a sonné que dans leurs cerveaux malades, mais c'en est déjà trop; je ne sais quel frisson nous gagne, et l'on éprouve le besoin de secouer cette vision malfaisante. C'est à ce moment qu'on est heureux de relire — laissez-moi vous la signaler au risque d'être « *ministériel* » — la page vibrante que M. Rambaud faisait entendre l'été dernier à la Sorbonne[1], et où, en quelques traits précis et puissants, il a montré la France nouvelle debout, prête à tous les combats, plus que jamais décidée à vivre, plus que jamais pénétrée d'un sentiment de patriotisme qui, s'il semble moins bruyant et peut-être plus réfléchi qu'autrefois, n'a été en aucun temps ni plus ardent ni aussi parfaitement unanime.

Beaucoup de ceux qui vous ont lu se seront sans doute reportés

1. Voir la *Revue pédagogique* de septembre 1896.

comme moi au souvenir de ce discours, ne fût-ce que pour confirmer vos conclusions, en joignant la chaleur du sentiment à la lumière de la pensée.

Philosophe, historien, économiste, vous nous dites l'au-delà que votre pensée entrevoit, et vous nous laissez le soin de l'accepter avec enthousiasme ou avec résignation. Ce que vous entrevoyez, ce n'est pas la disparition de tous ces principes qui ont fait notre force, c'est leur transformation, c'est leur « sublimation » dans un état de choses supérieur.

Je crois comprendre votre prophétie.

De la *religion*, ce qui survivra, ce ne sont pas telles formes caduques, telles enveloppes grossières de l'idée éternelle, telles notions étroites, telles représentations liées à l'enfance de l'humanité : c'est l'esprit religieux lui-même, cet esprit qui a traversé les âges, les philosophies et les religions en devenant toujours plus pur et toujours plus *intérieur*, qui a inspiré un Socrate et un Jésus, un Marc-Aurèle et un Vincent de Paul, qui a dicté, qui dicte encore aux plus humbles comme aux plus grands le devoir de tous les jours aussi bien que le sacrifice héroïque, cet esprit qui, aujourd'hui comme autrefois, sous des noms qui seuls ont changé, nous fait aimer la justice, adorer la vérité et poursuivre l'idéale perfection.

De la *famille*, ce qui survivra, ce ne sont pas exactement les mêmes formes de respect, les mêmes usages et les mêmes détails de législation, mais c'est l'esprit même de la famille, l'institution fondamentale sur laquelle toute notre civilisation repose, et qui n'a cessé de grandir avec les âges en pureté, en noblesse et en dignité.

De la *patrie*, enfin, ce qui survivra, nous dites-vous, ce n'est pas telle conception arriérée, égoïste, haineuse, empreinte de chauvinisme ou suspecte de je ne sais quel retour à l'étroite notion de la cité antique, mais ce sera, laissez-nous y insister, l'idée et le sentiment même de la patrie; ce sera certes pour nous, Français, l'esprit de la patrie française avec tous les devoirs et avec tous les espoirs que le mot seul de France évoque : les uns et les autres nous sont plus chers et plus sacrés à l'heure présente qu'à aucune autre. Que plus tard, qu'au delà de cet horizon où s'arrête notre vue, la vôtre plus exercée découvre déjà par avance, comme

par un « patriotisme transcendant », la France occupant sa place dans les futurs États-Unis d'Europe et continuant à mériter d'être aimée non pour elle seule, mais aussi pour son rôle dans ce « fédéralisme supérieur » qui fait presque penser à l'âge d'or, qui de nous, cher monsieur, n'y souscrirait de tout son cœur? Mais ne pourrions-nous pas laisser cette perspective à nos arrière-petits-fils, et, en attendant, nous et nos fils, tenir ferme à la place où nous sommes et essayer de faire énergiquement notre tâche, celle d'aujourd'hui, léguant celle de demain à qui verra luire demain? Est-ce que cette religion du devoir présent ne serait pas précisément « la grande idée qui frappe au cœur », dont vous demandez à saluer l'avènement?

Dès qu'elle apparaîtra, vous comptez sur la « logique sociale » pour balayer les obstacles qui, en ce moment, nous semblent insurmontables, pour réconcilier les irréconciliables, pour redonner l'élan à tous et à la loi du Devoir une majesté nouvelle.

C'est bien là, me semble-t-il, la portée profonde du *sursum corda* par lequel votre lettre se termine.

Confiant dans la science et dans la liberté, vous nous demandez d'y croire, de leur laisser l'avenir tout grand ouvert, de ne nous effrayer de rien, non pas même de « l'illusion socialiste » qui aura servi, dites-vous, à préparer les voies à une future et meilleure civilisation européenne. Puisse cette belle promesse se réaliser! Et vous aurez eu raison de l'opposer à ceux qui nous rappellent en gémissant le mot du poète :

Une immense espérance a traversé la terre,

pour nous faire amèrement constater qu'elle s'est évanouie. Vous, au contraire, nous la montrez non pas en arrière, mais devant nous, plus belle, plus haute et plus radieuse que jamais.

Merci de la marque de sympathie que vous avez donnée à l'Université et, en particulier, à ses plus modestes serviteurs. Je uis heureux de joindre ma reconnaissance à la leur et de vous assurer, cher monsieur, de mes respectueuses et cordiales sympathies.

F. Buisson.

LES FORCES VIVES D'UNE NATION[1]

(Conférences de Fontenay, 11 juin 1885, 28 février 1887, 15 juin 1891, 2 août 1894, et 12 mars 1895.)

J'ai souvent exprimé devant vous le vœu que l'école de Fontenay, avec les écoles normales issues d'elle, devînt une des *forces vives* de notre pays. Ces mots sonnent bien à l'oreille et flattent l'imagination; mais que signifient-ils au juste? Qu'est-ce qui fait une force vive; qu'est-ce qui l'entretient? Comment est-elle nécessaire à la vie normale d'une nation? A quel titre pouvons-nous, sans sortir de notre obscurité, prétendre à être une de ces forces vives?

I

On ne se trompera pas, je pense, en disant que les forces vives d'un pays ne consistent pas simplement en de grands appareils fortement constitués; si utiles d'ailleurs, si indispensables même que soient les cadres administratifs, scolaires, militaires, judiciaires, etc. Comme l'expression l'indique clairement, ce sont des forces animées d'une vie propre, et qui se renouvellent d'elles-mêmes en vertu d'un principe intérieur, d'une pensée, d'une tradition, d'un sentiment dominants; qui, étant capables d'agir, sont également capables de résister, et qui, par le jeu de leur action particulière, concourent à la vie de l'ensemble. Parmi ces forces il peut s'en rencontrer qui, au lieu de favoriser le développement normal de la nation, le troublent ou le paralysent. Heureux le peuple dont toutes les forces vives, après des conflits plus ou moins violents, finissent par travailler dans le même sens, chacune en son ordre. Ces peuples sont rares; le nôtre, malheureusement, n'est pas encore du nombre.

---

1. Nous empruntons ce morceau, avec la bienveillante autorisation des éditeurs, aux bonnes feuilles d'un volume qui va paraître à la librairie Hachette et C[ie] sous ce titre : *L'éducation publique et la vie nationale*, par Félix Pécaut. — *La Rédaction.*

Des exemples nous aideront à mieux comprendre ce qu'est une force vive et à en mesurer l'importance.

Il est des pays, l'Angleterre par exemple, où certaines classes de la nation, l'aristocratie, la petite noblesse, les grands et moyens propriétaires ruraux, ont pu être longtemps considérés comme l'une des grandes forces vives. Dépositaires des traditions et du vieux droit, elles étaient habituées, de génération en génération, à s'occuper de la politique, comme de leur *affaire*. Familières avec les questions d'intérêt général, notamment celles de politique étrangère, elles y apportaient l'application, la suite, la circonspection, le besoin d'informations exactes, le souci de la grandeur nationale, l'habitude de la discipline, enfin les qualités qui composent par excellence l'esprit politique. Grâce à elles, l'Angleterre avait une *tête*, une tête dirigeante, condition sans laquelle les États libres, et particulièrement les États démocratiques, ne sauraient fournir une longue carrière.

La France n'a pas eu cette bonne fortune. Ni son aristocratie, ni sa petite noblesse n'ont su former une classe politique et dirigeante, dévouée à l'intérêt général du pays, et en particulier à la revendication et au maintien des libertés publiques. La bourgeoisie, la grande propriété n'ont pas su davantage, depuis la Révolution, remplir ou conserver ce haut office : elles ont perdu leur prééminence sociale ; et, depuis l'institution du suffrage universel, on ne les a pas vues se mêler franchement au peuple et entreprendre de lui communiquer les lumières, les vertus, l'esprit d'initiative et de conduite dont elles étaient trop destituées elles-mêmes.

C'est sans doute une force vive en France que la petite propriété, tout un peuple de modestes travailleurs, jaloux de conserver ou d'accroître ce qu'ils ont à grand'peine amassé, croyant aux vieilles vertus de la prévoyance, de l'économie, de l'abstinence volontaire en vue de l'avenir, et les pratiquant avec persévérance. Mais c'est une force de stabilité, ou conservatrice, plutôt que libérale, ou de progrès ; une sagesse neutre et de courte vue, oublieuse ou ignorante des leçons du passé, et qui, insouciante de l'avenir, s'accommode trop aisément de tout régime qui garantit l'ordre et la sécurité dans le présent.

J'ai nommé en commençant l'armée : elle se présente la pre-

mière à l'esprit, lorsqu'on veut se faire une idée des forces effectives d'une nation. Et assurément elle mérite de s'appeler une force vive, lorsqu'au lieu d'être seulement une multitude bien encadrée, disciplinée, exercée, elle a un esprit propre et des traditions qui ne jurent pas avec le sentiment général de la nation; esprit d'honneur, de dévouement au drapeau, de subordination, et aussi de respect de la loi et des institutions.

Les Églises sont une force vive lorsqu'elles ne bornent pas leur rôle à la célébration des rites et à la répétition de formules sacrées; lorsqu'elles ne se résignent pas à n'être qu'une institution d'ordre social ou une coutume organisée, encore moins une institution politique, un moyen de gouvernement; lorsque, portant plus haut leur ambition, elles veulent être, au sens vrai, une institution *religieuse*, en entretenant la flamme sacrée au foyer de la famille, dans l'âme de la jeunesse, dans la conscience de la nation; la flamme sacrée, c'est-à-dire les croyances, les principes d'action, les sentiments qui arrachent l'homme à l'égoïsme naturel, qui le détournent de penser et de se conduire comme s'il n'était qu'un fils de la terre, et qui par le devoir le rattachent à Dieu.

C'est incontestablement une de nos forces vives que l'esprit de famille, quoi qu'en pensent les étrangers, et quoi que notre littérature de romans ou de théâtre les autorise à penser. Un esprit qui resserre le lien social, qui suscite en foule des dévouements obscurs, les efforts prolongés et les sacrifices de tout genre, qui est pour beaucoup de parents et de jeunes gens l'unique frein moral (bien insuffisant!) et la seule religion restée debout, qui maintient dans les âmes les plus usées quelque fraîcheur de sentiments. La discipline domestique, il est vrai, est relâchée par le fait des lois, des mœurs et des circonstances; mais pour ce qui est de l'affection et du respect, il est permis de croire que le régime moderne est loin de le céder à l'ancien.

C'est une force vive — malheureusement trop peu active, trop timide, trop peu habituée à intervenir directement et par ses moyens propres dans l'éducation, trop dominée par la dévotion littéraire — que l'Université, avec son esprit invinciblement libéral, avec son culte de la vérité en tout, avec sa pratique constante de la raison comme règle unique de tous ses enseignements.

C'est aussi une force vive, c'est même la principale, que le

patriotisme, l'esprit de la famille nationale. Ce sentiment est devenu depuis l'année terrible plus intense qu'il ne l'avait jamais été; l'école primaire, d'une part, le service militaire universel, de l'autre, l'ont propagé dans tous les rangs de la nation. Jamais n'a été chez nous plus forte ni plus réfléchie la volonté de vivre ensemble, dans la mauvaise comme dans la bonne fortune, si divisés que l'on soit d'opinions politiques, philosophiques, religieuses.

C'est encore une force vive — d'autant plus précieuse qu'elle est libre et non officielle — que les nombreuses sociétés qui, dans nos grandes et moyennes villes, sous des noms et des auspices divers, s'emploient sans bruit, avec une activité régulière et continue, à instruire, à civiliser, à humaniser ceux qui, ayant appris à lire, n'ont pas appris à se conduire. Si le mal moral et social peut sembler, à quelques égards, non pas plus profond (nous préserve le ciel des turpitudes cachées ou avouées des classes supérieures du XVII[e] siècle, clergé, noblesse et cour!), mais plus étendu qu'il ne l'était autrefois; si la grande réserve de santé populaire, de saines coutumes, de simplicité et d'honnêteté des mœurs, a été entamée à mesure que la petite bourgeoisie et l'élite ouvrière étaient appelées à l'aisance, à l'action publique, à l'instruction; s'il n'y a plus, pour tenir ce mal en échec, ni la puissance de la coutume, ni celle de doctrines morales universellement acceptées; si le péril extérieur, devenu plus menaçant, rend plus redoutables les effets du désordre intérieur, — d'autre part il est certain qu'en aucun temps il ne s'est déployé chez nous plus d'influences réparatrices ou préventives, privées ou collectives, religieuses ou simplement morales; jamais le corps social n'a fait preuve de plus d'activité médicatrice pour éliminer les éléments morbides et pour fortifier son tempérament. J'oserais dire que si notre fin de siècle peut être comparée, en fait de mœurs publiques et privées, à la seconde moitié du « grand siècle », telle que nous la révèlent des témoins non suspects, elle lui est supérieure en ce que, la conscience générale étant plus éveillée et mieux avertie, les efforts de l'État et des particuliers pour conjurer le danger sont autrement multipliés et vont plus directement au but. Les classes aisées en viennent peu à peu à reconnaître leur égoïsme séculaire et leur devoir présent. La solidarité de destinée entre toutes les parties de la nation, en se révélant aux

yeux de tous avec une clarté toute nouvelle, les dispose à des sacrifices inaccoutumés en vue de prévenir la ruine commune. Si ce n'est pas encore la fraternité, c'est au moins l'intérêt bien entendu, et parfois une lumière de justice. Et cependant un besoin presque nouveau apparaît et se propage de jour en jour, celui d'une communauté *effective*, c'est-à-dire spirituelle, entre tous les membres de la cité, entre ceux d'en haut et ceux d'en bas; communauté de principes d'action, d'habitudes de penser et de sentiments, de plaisirs intellectuels et esthétiques; communauté d'inspiration morale au sein de la liberté.

Je ne sais à cet égard rien de plus encourageant, de plus propre à donner confiance au présent et espoir en l'avenir, que le spectacle offert le 2 août dernier, en pleine Sorbonne, à l'élite de la France savante ou politique. A s'arrêter aux apparences, les deux discours prononcés ce jour-là par M. Desjardins et par M. Rambaud pouvaient dénoter une disposition inquiète, lasse et presque découragée de l'esprit public, le premier la dépeignant en traits douloureux, le second lui opposant les leçons de l'histoire. Mais si l'on y regarde de plus près, on se demandera si aucun pays, entre les plus civilisés, donnerait aujourd'hui en public, en présence de la jeunesse et de ses maîtres, un témoignage plus réconfortant de virile sincérité que celui d'un ministre de l'instruction publique, historien de profession, et d'un littérateur publiciste, professeur de lycée, traitant l'un en face de l'autre, avec une parfaite liberté et dans un langage exempt de vaine rhétorique, l'une des plus graves questions qui concernent l'existence nationale; tous deux également préoccupés de l'unité morale de la France moderne, de l'*âme* qu'elle cherche ou qui l'anime à son insu; tous deux unis par leur ardente piété patriotique et par une égale confiance dans la liberté et dans la raison; mais chacun parlant de son point de vue particulier sans autre souci que celui de la vérité. Aussi longtemps que l'on entendra parmi nous des voix si franches et d'un accent si sérieux, et tant qu'elles éveilleront de l'écho, il ne sera pas permis de douter de la vitalité de la France; car cette vaillante sincérité de raison, n'est-ce pas le fond même de la vie?

C'est aussi une force que la presse. En est-il de plus grande dans une démocratie libérale? Redoutable autant que nécessaire. Également propre à faire le plus grand mal et le plus grand bien;

gardienne des libertés publiques et leur dissolvant le plus actif; censeur vigilant des mœurs et corruptrice irrésistible; conseillère de sagesse politique et de paix civile, ou maîtresse infatigable de discordes et d'aventures périlleuses. Nulle puissance n'égale la sienne; elle devient de jour en jour la véritable institutrice du peuple; elle l'est déjà; elle discute, prêche, endoctrine, dénonce sans trêve ni relâche, parlant chaque matin à tout le monde, à tous ceux qui savent lire, sur les tons les plus variés et dans les plus divers langages. C'est de la presse qu'on serait porté à dire désormais qu'elle élève ou abaisse les nations, qu'elle fait leur décadence ou leur prospérité, — si l'on ne se rappelait qu'elle-même est l'expression bruyante de l'état général du pays. Qu'est-elle aujourd'hui en France? Un agent de décadence et de dissolution, ou une conseillère de sagesse et d'union? S'inspire-t-elle de l'amour de la vérité et du bien public, des leçons de l'expérience et de l'histoire? Enseigne-t-elle à la démocratie, encore jeune et inexpérimentée, incertaine et mobile, les vertus politiques et morales qui fixeraient sa destinée en la rendant capable de supporter à son honneur le gouvernement libre et populaire? En un mot, cette force sans pareille est-elle une force vive qui aide le pays à vivre; ou l'achemine-t-elle à mourir? A voir déborder chaque jour la calomnie, le sophisme, la rhétorique déclamatoire, les incitations à la haine, les cyniques prédications de mauvaises mœurs, on serait porté parfois à n'y voir qu'une puissance de destruction; mais on se ravise en songeant que son silence empêcherait les voix les plus salutaires de parler sans étouffer les plus pernicieuses, et qu'en soulevant si effrontément tous les voiles de la vie publique et de la vie privée, elle tient lieu en quelque mesure, pour un grand nombre d'hommes, de règle morale, leur inspirant la crainte de l'opinion. Mais dire cela ou seulement le soupçonner, n'est-ce pas accuser notre dénûment?

Dans cette revue des forces vives, il semble que nous oublions celle qu'on invoque, qu'on exalte tous les jours, le peuple? Mais pour qui ne se paie pas de mots, il est trop évident que le peuple, la multitude électorale, n'est pas actuellement une force qui ait en elle-même son principe moteur, qui ne varie pas au gré des circonstances et des accidents politiques, économiques, militaires, qui ne soit pas au service, aujourd'hui de la république libérale, hier

du césarisme boulangiste, demain de l'inconnu. Ce n'est pas sur lui qu'on peut faire fond dès à présent pour le progrès ni pour la résistance. Mais, d'autre part, comment ne pas voir qu'il est le seul réservoir d'énergies latentes; que de son sein et de nulle part ailleurs peuvent surgir des forces de salut ou de destruction? A défaut des anciennes classes supérieures, il faut qu'il se devienne à lui-même classe dirigeante : qu'il le *devienne*, dis-je; car il s'en faut qu'il le soit, et ce sont des amis bien imprudents qui lui laissent ignorer ce commencement de toute sagesse qui consiste à se connaître soi-même. Il faut, pour dire la chose plus exactement, qu'il se forme dans son sein une élite capable de le conduire et sachant faire accepter sa direction à force de bon sens, de justice et d'esprit fraternel; une élite de bon conseil, répandue partout, dans les champs, dans les ateliers, dans les usines; une élite qui ose surtout dire aux travailleurs la vérité sur eux-mêmes.

« Il est besoin pour cela d'un grand courage, écrivait Edgar Quinet en 1861 en parlant des ouvriers. Ils n'ont guère entendu que le langage de la flatterie : supporteront-ils celui de la vérité? Les flatter, c'est achever de les perdre; leur dire la vérité, c'est leur déplaire, et, ce qu'il y a de plus probable, c'est parler dans le désert. Pourtant, c'est là pour eux la seule, la dernière voie de salut. » *(Lettres d'exil.)*

Les austères paroles d'un homme que nul n'accusera de n'avoir pas aimé et servi le peuple sont aussi opportunes aujourd'hui, en pleine République, qu'elles l'étaient sous l'Empire. Mais qui fera surgir cette élite populaire? qui la formera aux saines habitudes d'esprit et de caractère? qui lui communiquera un savoir plein de substance, non de mots et d'apparences? qui lui révélera les lois naturelles et morales qui régissent la vie, et qui ne se laissent pas violer impunément? qui lui transmettra, simplifiée, dépouillée, appropriée aux besoins nouveaux, la sagesse des siècles passés? A quels maîtres recourir, qui soient bien de sa famille, qui parlent sa langue, la langue de l'esprit moderne, qui ne se chargent de l'élever que pour l'affranchir; qui ne l'aliènent pas plus de la science, de la liberté, de la nature, de la vie, que de la loi morale et de Dieu; enfin qui s'emploient fraternellement, comme dit encore Edgar Quinet, « à la chose la plus indispensable, la plus urgente, c'est de l'aider à ranimer ou plutôt à refaire l'âme, la conscience,

qui disparaît chaque jour »? A quels maîtres, dis-je, recourir, à quelle institution, sinon à l'école? Ce sont d'humbles maîtres, j'en conviens, et c'est une humble institution, dont les moyens paraissent bien limités en regard d'une si vaste tâche. Mais en savez-vous d'autres, et de meilleurs?

II

C'est pourquoi je ne me lasse pas de vous convier à prendre une part active à cette œuvre du salut national (car il ne s'agit pas de moins que cela) par l'éducation populaire; c'est votre lot particulier. D'autres s'occupent d'une classe plus restreinte : ne leur portez pas envie; votre champ à vous, c'est la *multitude*, obscure et ignorante d'elle-même, mais de jour en jour plus souveraine; champ immense et neuf, où la plus noble ambition peut se donner indéfiniment carrière, où l'on ne risque guère de se heurter à l'indifférence railleuse, au scepticisme précoce, et à la volonté inerte; où l'on trouve communément une attention docile et une application vigoureuse; où les bonnes paroles éveillent de l'écho, où l'on *croit* à ce que l'on entend et à ce que l'on fait.

Votre privilège à vous, le privilège des institutrices que vous êtes appelées à former, c'est que, occupant de bonne heure autant que la famille, en son nom et avec son autorité ainsi qu'au nom et avec l'autorité de l'État, toutes les avenues, encore libres, de l'âme de l'enfant, sa conscience, son cœur, son imagination, non moins que son intelligence; les occupant plusieurs heures chaque jour durant six ou sept ans, vous êtes en position, si vraiment vous êtes des forces vives (c'est-à-dire si avec une intelligence active et bien nourrie vous avez vous-mêmes un cœur pur et généreux), de susciter autour de vous des forces semblables qui entretiendront la vie du pays. Et comme votre action, l'action de vos écoles est quotidienne, continue, autant qu'elle est directe et pénétrante; comme elle s'étend partout, vous pouvez prétendre, sans folle présomption, à modifier dans un sens favorable les chances de l'avenir, soit en élevant de quelques degrés le niveau de l'instruction et des mœurs, soit en suscitant des individualités vaillantes qui, à leur tour, provoqueront autour d'elles l'activité nationale sous les formes les plus saines.

C'est ainsi que, par un merveilleux phénomène, les forces vives peuvent balancer en quelque mesure la *force même des choses*. Ne pas croire à cela, c'est se résigner à être vaincu, non seulement dans la bataille de la vie, mais dans les luttes morales du dehors et du dedans : toute grandeur, politique ou morale, individuelle ou nationale, est à ce prix. Quoi donc! la *force des choses* ne serait-elle qu'un mot? Tant s'en faut : si ce n'est pas une invincible fatalité, c'est au moins une logique immanente à toute existence, à celle de l'individu et à celle de la nation, qui fait la génération présente solidaire du passé, des fautes commises ou évitées, des habitudes contractées, du régime moral adopté, des institutions subies, enfin de toutes les influences qui, ayant concouru à former nos pères et nous-mêmes, nous inclinent aujourd'hui encore à penser, à vouloir, à agir dans un sens ou dans un autre. C'est le caractère national, avec ses traits persistants, ce sont les manières d'être et de vivre séculaires où l'on s'est abandonné; c'est aussi la direction générale de l'esprit public à une certaine époque, déterminée par des causes diverses, telles que les révolutions politiques, scientifiques, industrielles.

Est-il une force capable de rompre celle-là, ou même de l'interrompre temporairement, et par suite de la modifier? Oui, sans doute; quelquefois ce sont des causes extérieures, fléaux de la nature, bouleversements sociaux, qui agissent profondément sur l'esprit public; quelquefois aussi de simples causes morales, des doctrines de longue portée, d'où sortent des impulsions si fortes qu'elles substituent de nouvelles manières de penser et de vivre aux anciennes: témoin le monde gréco-romain à l'avènement du christianisme, et la chrétienté occidentale à l'époque de la Réforme. A un moindre degré, et dans un cercle moins étendu, ce sont des causes, des *énergies* individuelles qui changent le cours des choses dans une famille, dans un pays même : des esprits lucides et vigoureux, des caractères forts et hardis, des âmes dévouées à la vérité. Qui mesurera ce qu'un homme tel que Luther au XVI[e] siècle, ou Fichte, vers la fin des invasions napoléoniennes, ont introduit de nouveau par leur seule action personnelle dans la trame des événements de leur pays!

Au reste, cette possibilité d'interrompre et de modifier la force des choses apparaît déjà dans l'expérience individuelle. S'il est

vrai qu'il soit au-dessus de nos moyens de nous refondre en entier, de mettre à néant le naturel, c'est-à-dire la force des choses en nous, il l'est aussi que le propre de l'homme, c'est de se faire violence pour se faire meilleur, et que nul ne peut marquer la limite où expire son pouvoir : il le doit, il le peut, pourvu qu'il ait en lui une force vive, une volonté raisonnable et vigilante. Et de même, s'il est vrai qu'un peuple porte le poids ou qu'il jouisse du bénéfice de son passé, que les mœurs séculaires favorisent ou entravent son essor, il est vrai aussi qu'il peut se réformer, remonter les mauvaises pentes, créer des courants nouveaux d'opinion et de sentiments, adopter un régime plus sain de gouvernement, d'éducation, de religion même. Il y a, Dieu merci, pour les peuples comme pour les particuliers, une liberté de choix, une faculté de renouvellement intérieur, une possibilité d'ajourner la décadence. Encore faut-il qu'il surgisse des *forces vives*, des hommes de foi et d'action, pour avertir et animer leurs concitoyens et pour créer çà et là des centres d'impulsion qui durent après eux et multiplient leur initiative.

Eh! bien, si tout cela est vrai, comprendrait-on que les écoles normales de l'un et de l'autre sexe ne fussent pas une de ces forces vives qui comptent pour quelque chose dans la destinée d'un peuple, qui ont leur principe de mouvement en elles-mêmes, leur *esprit* propre; qui font pénétrer par des milliers de canaux l'activité saine et honnête, la vie normale, jusqu'aux extrémités du pays; qui entretiennent partout le sentiment de la dignité personnelle et celui de la dignité nationale, le respect de la pensée et celui de la parole? Votre situation, en vous conférant une influence exceptionnelle, vous impose des devoirs exceptionnels : vous pouvez y manquer, mais vous ne pouvez pas échapper à la responsabilité attachée à votre fonction.

Que si vous me demandez de définir avec précision ce que vous avez à faire, la réponse sera facile.

Vous êtes à la fois professeurs et institutrices, vouées à l'enseignement et à l'éducation. Mais c'est l'enseignement qui remplit vos journées comme il remplira plus tard celles de vos élèves-maîtresses à l'école primaire. C'est donc surtout par l'enseignement — je ne parle pas du bon exemple et du bon conseil — que s'exer-

cera votre influence. C'est par toutes vos leçons que vous aurez, non seulement à transmettre le savoir utile et utilisable à bref délai, mais (ce qui regarde plus directement l'avenir du pays) à former des esprits actifs et droits, des âmes sincères et honnêtes.

Cela même vous paraît-il encore vague? Essayons de préciser. Vous rappelez-vous le remarquable portrait qu'a tracé de la nation française l'un de nos principaux historiens contemporains, Mignet, un juge dont personne ne soupçonnera ni la clairvoyance ni le patriotisme. Relisons-le ensemble:

« Spirituel et brave, hardi dans ses idées, prompt dans ses conclusions, aventureux dans ses entreprises, brusque dans ses progrès, changeant dans ses lois, peu disposé à développer avec patience ce qu'il a conquis avec fougue, ce peuple généreux, mais mobile, plus capable de grandes choses que de choses suivies, errant sans cesse de l'obéissance à l'insurrection, et mettant la même passion à poursuivre, tantôt la liberté, tantôt l'ordre, tantôt la grandeur, tantôt le bien-être, a plus que tout autre besoin de se contenir pour être libre, et de se modérer pour être heureux. »

Comparez ce portrait à celui que Tocqueville a tracé, et qui sur presque tous les points confirme et développe le premier en l'accentuant plus fortement.

Je voudrais que les professeurs et instituteurs de France, non contents d'enseigner selon les règles et pour l'amour de l'art les matières spéciales du programme, eussent ce portrait sous les yeux, et qu'il présidât à leurs leçons. Car il est trop manifeste qu'un peuple si richement doté, mais de dons si contraires, court aujourd'hui, dans l'état présent de l'Europe, les plus grands périls à travers ses aventures du dedans ou du dehors. Et la preuve, s'il en fallait une nouvelle que l'illustre écrivain n'a pas eu le temps de connaître, nous la trouvons, hélas! gravée en caractères ineffaçables dans la folle guerre de 1870, dans les désastres sans précédents de Sedan, de Metz, de Paris, de la Commune; enfin, ce qui résume tout, dans le démembrement de la patrie, jusqu'alors réputée inviolable. A qui donc, je vous prie, remettrez-vous le soin, vraiment sacré, de mettre dans ce caractère national, si plein de contradictions, un peu d'unité et d'équilibre? Où chercher une garantie contre de nouvelles fautes et d'irréparables malheurs, sinon dans une éducation plus sincère et plus profonde, moins complaisante

aux défauts de l'esprit et du caractère, plus dégagée des lâches timidités; comme aussi dans une instruction moins superficielle, exempte des superstitions historiques et de la frivolité littéraire, plus docile aux faits, plus attentive aux idées, en un mot plus vraie et plus virile. Une instruction et une éducation qui préparent des hommes libres, capables d'obéir à la voix de la raison et de la conscience, maîtres d'eux-mêmes et par là maîtres de la destinée!

Enfin, si vous me demandiez encore, émues de cette responsabilité et tout à la fois attirées, comment vous mettre en état de la porter avec honneur: D'abord, vous dirais-je, en étendant et en approfondissant votre instruction; car vous ne sauriez trop savoir, ni trop bien, pour être capables de former de bons esprits. Mais cette première condition nettement réservée, le conseil de Marc-Aurèle reste et restera toujours le mot souverain : « Assez de livres. C'est au dedans de toi qu'il faut regarder; là est la source du bien, source intarissable, pourvu que tu creuses toujours. » Après cette voix qui nous arrive de l'antiquité, écoutez celle d'un moderne, de notre Michelet; c'est le même conseil, le même accent : « Pour aider au renouvellement de la France, n'attendez pas les autres; commencez par vous réformer vous-même. Vous croyez la chose difficile? Non! rien n'est plus simple : vous y arriverez par le travail, le sacrifice volontaire de chaque jour, par la pratique des vertus efficaces. Alors la France sera sauvée par vous et *vous par elle*. N'en doutez point, l'avenir est en vous, dans votre cœur. » (*Revue des Deux Mondes*, 15 novembre 1896.)

Le grand secret est donc là, et non pas ailleurs : vous recueillir, vous concentrer, « fuir la dispersion, qui énerve la volonté, efface la personnalité », et par là devenir pour vous-même une force vive, ayant en elle son point d'appui et sa règle, supérieure aux accidents quotidiens et variables du dehors. En méritant ainsi d'agir salutairement sur la société dont vous faites partie, elle agira par un juste retour sur vous. Remarquez le mot si juste et si profond de Michelet : « La France sera sauvée par vous, et *vous par elle* ». Cette idée de solidarité, de réaction mutuelle, corrige, ou plutôt complète le sens énergiquement individualiste du précédent conseil; et Michelet l'explique avec sa grande autorité d'historien en ajoutant : « Celui qui enseigne la morale et l'histoire sait que l'intensité ou la défaillance de la vie nationale

décide en grande partie de celle de l'individu. Il faut se défaire de cette idée qu'il puisse être grand avec une patrie petite, *j'entends moralement amoindrie, car nous la ressentons partout, nous la respirons*; in eâ movemur et sumus (en elle nous nous mouvons; en elle nous sommes). *Nous en vivons. Nous en mourrons.* »

On ne saurait enfermer une plus forte sagesse en moins de mots.

Pour achever, oserai-je vous exprimer le fond de ma pensée? Saurai-je me faire comprendre si je dis qu'une force vive *spirituelle*, comme est la vôtre, une force qui n'agit que par l'esprit, par l'ascendant de la vérité, de la raison, de l'amour, n'atteint son plus haut degré d'intensité, ne déploie toute sa vertu persuasive, que lorsqu'elle se sait l'auxiliaire de l'esprit infini qui travaille incessamment le monde; lorsque les grands intérêts qu'elle sert, patrie, liberté, justice, démocratie, science, civilisation, lui apparaissent étroitement liés au dessein divin universel, dont la présence invisible les agrandit au delà de notre petite mesure, les soustrait à la mobilité de nos affections et nous les rend sacrés, c'est-à-dire dignes de notre respect autant que de notre désir; et par là nous interdit à l'égal d'une apostasie de jamais les abjurer par calcul d'utilité sociale ou par lassitude. Qu'est-ce à dire, sinon que l'homme n'est tout lui-même que s'il a conscience de Dieu présent? Les stoïciens l'avaient déjà dit : *Parere Deo, ea libertas*, « Servir Dieu, c'est la liberté ». Et c'est aussi la force, la force active et résistante... Je parle du Dieu des consciences libres.

Félix Pécaut.

LES TRAVAUX DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE

DE LA CONVENTION NATIONALE

RELATIFS A L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION

Du 1er frimaire au 30 ventôse an II (21 novembre 1793-20 mars 1794).

(Fin.)

En dehors du plan général d'instruction publique, bien d'autres travaux importants occupèrent les séances du Comité d'instruction de frimaire à la fin de ventôse an II.

Commençons par les écoles et les maîtres. Nous avons parlé déjà de la pétition des instituteurs des petites écoles de Paris, de Franciade et du Bourg-de-l'Égalité, présentée au Comité le 5 frimaire, et qui fut l'occasion du décret du 4 ventôse; nous n'y reviendrons pas. La municipalité de Paris s'adressa à deux reprises au Comité (séances du 19 pluviôse et du 13 ventôse) pour lui faire part de « plusieurs difficultés sur l'exécution du décret du 29 frimaire ». On voit, le 29 ventôse, le département de Seine-et-Oise, l'agent national du district d'Autun, la commune des Landes (district de Blois) réclamer aussi des explications et des instructions. Quant aux collèges, un seul, celui de l'Égalité, à Paris, occupe le Comité : les préposés du département allaient, en vertu d'un décret, disposer des bâtiments de ce collège et en faire une maison de détention pour les suspects; le Comité décide de demander à la Convention la suspension de l'effet du décret; mais le Comité des domaines ayant proposé un moyen de « former une maison d'arrêt dans le collège, sans nuire à sa destination sous le rapport de l'instruction », le Comité d'instruction publique, adopte ce moyen (17 nivôse). Une autre pétition du même collège donne lieu au décret du 13 pluviôse, déjà mentionné. Une demande de secours du citoyen Ferlus (Dom Ferlus), principal du collège de Sorèze, est écartée par l'ordre du jour (un secours de vingt-quatre mille livres avait déjà été accordé au collège de

Sorèze par un décret du 20 août 1793). Un rapport est préparé (15 frimaire) pour l'amélioration du sort des professeurs d'hydrographie. L'école des enfants de l'armée, à Liancourt, se trouvait dans une situation critique depuis le décret du 9 septembre qui avait supprimé les écoles militaires : la paie des élèves avait été suspendue ; à la demande du ministre de la guerre, le Comité intervint ; il fit voter, le 25 nivôse, le maintien provisoire de l'école jusqu'à l'organisation effective des secours publics, et une somme de vingt-quatre mille livres fut allouée au ministre pour « continuer les aliments provisoires ». La Fondation de l'École militaire de Paris se trouvait, depuis novembre 1792, dans une situation anormale : on avait oublié de la supprimer par décret, les registres et papiers se trouvaient sous scellés, et les administrateurs ne pouvaient rendre leurs comptes ; sur le rapport du Comité, présenté par Petit, un décret (16 ventôse) régularisa la situation, en ordonnant la levée des scellés et la suppression de l'établissement. Enfin la maison l'éducation de Léonard Bourdon, la Société des jeunes Français, où étaient reçus les « orphelins de la patrie », occupe à plusieurs reprises le Comité : Léonard Bourdon demande, le 27 frimaire, que divers objets d'instruction, provenant du mobilier confisqué chez les émigrés, soient mis à la disposition de ses élèves ; la Convention accorde la demande le 19 nivôse, et la Commission des arts s'occupe du choix des objets ; le 7 pluviôse, le Comité désigne cinq de ses membres pour aller visiter la Société des jeunes Français, et le 11, à la suite de cette visite, ayant reconnu l'utilité d'établir dans cette maison d'éducation un théâtre pour la déclamation, il autorise la Commission des arts à procurer à l'établissement « un petit théâtre provenant de la ci-devant liste civile ou des émigrés ».

En exécution d'un décret voté à l'occasion des articles 26 à 33 du deuxième paragraphe du titre Ier du décret du 28 juin 1793 sur les secours à accorder aux citoyens dans l'indigence, le Comité des secours publics présenta à la Convention, en nivôse an II, un projet de décret sur l'instruction des sourds-muets : ce projet prévoyait la création de six établissements nationaux (dont deux existaient déjà, à Paris et à Bordeaux) et d'une école centrale placée à côté de l'établissement de Paris pour y former des instituteurs. Le projet du Comité des secours, accompagné du compte-

rendu, écrit sur le ton d'un panégyrique enthousiaste, d'une visite faite par ce Comité à l'établissement dirigé par Sicard, fut renvoyé à l'examen du Comité d'instruction publique. Celui-ci y opposa, ainsi qu'à un nouveau rapport de Roger Ducos, un contre-projet lu à la Convention par Thibaudeau le 11 ventôse : ce contre-projet se bornait à conserver les établissements de Paris et de Bordeaux, et repoussait, comme « une de ces idées académiques que la Convention avait tant de fois proscrites », la proposition d'organiser une école centrale. Le rapport de Thibaudeau, fort élogieux pour Sicard, montrait néanmoins le parti bien arrêté de tenir la dragée haute à l'insinuant abbé qui avait su se faire, des rapporteurs du Comité des secours, des prôneurs si naïfs. La question fut ajournée; elle ne devait recevoir de solution définitive que le 16 nivôse an III. Sur les vives réclamations de l'établissement de Paris, qui se plaignait que le local des ci-devant Célestins, près de l'Arsenal, où il était logé, fût un obstacle aux progrès des élèves, un décret du 25 pluviôse an II ordonna le transfert de l'établissement dans l'ancien séminaire de Saint-Magloire, rue Saint-Jacques.

. . . .

La Commission des poids et mesures s'occupait, depuis plus de deux mois, des travaux relatifs à la confection des étalons, lorsque le décret du 4 frimaire, qui ordonna l'arrestation des fermiers généraux, la priva de son trésorier Lavoisier. Nous avons trouvé la lettre que celui-ci adressa, le 5 frimaire, à la Convention pour demander à n'être pas compris dans le décret; cette lettre fut renvoyée au Comité d'instruction publique, qui, dans sa séance du même soir, passa à l'ordre du jour [1]. Lavoisier, qui s'était

1. On s'est étonné (voir entre autres le *Lavoisier* de M. Ed. Grimaux, 2e éd., p. 270) que le Comité d'instruction publique ait passé à l'ordre du jour, sans que personne proposât qu'une exception fût faite en faveur de Lavoisier. C'est qu'on ne réfléchit pas que le Comité d'instruction publique ne pouvait que s'incliner devant un décret formel de la Convention : Lavoisier avait été fermier général, il était compris dans le décret du 4 frimaire; le Comité de sûreté générale, obéissant au décret, avait décerné le jour même un mandat d'arrêt contre lui, et il n'appartenait pas au Comité d'instruction publique d'en empêcher l'exécution. La même chose se produisit le 7 nivôse, à propos d'une demande d'intervention en faveur du minéralogiste Sage, arrêté en vertu de la loi des suspects; le Comité d'instruction publique passa à l'ordre du jour, « motivé sur ce que le Comité de sûreté générale ne doit pas être interrompu dans sa marche révolutionnaire ».

d'abord caché, se résolut, après quelques jours d'hésitation, à obéir au décret, et se constitua prisonnier le 8 frimaire. La Commission des poids et mesures le remplaça dans ses fonctions par Coulomb, le 18, et dix jours après, le 28, décida qu'une démarche serait faite pour réclamer sa mise en liberté; elle représenta au Comité de sûreté générale « combien il était urgent que ce citoyen pût être rendu aux travaux importants qu'il a toujours suivis avec autant de zèle que d'activité »; mais ce Comité, « considérant que le citoyen Lavoisier est porté sur la liste des ci-devant fermiers généraux mis en état d'arrestation en exécution du décret de la Convention nationale », ne put que passer à l'ordre du jour, comme l'avait déjà fait le Comité d'instruction publique. De son côté, le Comité des assignats et monnaies avait signalé au Comité de salut public, le 23, le retard qu'apportait à la fabrication des « assignats métalliques » (c'est-à-dire de la monnaie de bronze) l'arrestation de plusieurs citoyens dont les travaux étaient nécessaires à cette fabrication; le 1er nivôse, il demanda expressément qu'un membre de la Commission des monnaies, ainsi que le directeur de la Monnaie, l'architecte, et le citoyen Lavoisier, qui se trouvaient tous quatre en état d'arrestation, fussent autorisés à continuer leur travail, « en prenant toutes les mesures que l'on croira convenables pour s'assurer de leurs personnes ». Le Comité de salut public refusa d'admettre qu'il y eût des hommes dont il fût impossible de se passer; « après s'être concerté avec les membres du Comité d'instruction publique occupés spécialement de l'opération des poids et mesures » (Arbogast, Fourcroy et Guyton), au lieu de prendre une mesure exceptionnelle en faveur de Lavoisier, il décida, tout au contraire, par un arrêté en date du 3 nivôse, d'éliminer de la Commission des poids et mesures six membres qui ne lui parurent pas « dignes de confiance par leurs vertus républicaines et leur haine pour les rois », Borda, Lavoisier, Laplace, Coulomb, Brisson et Delambre, et de demander aux membres restants « de faire connaître au plus tôt au Comité de salut public quels sont les hommes dont la Commission a un besoin indispensable pour la continuation de ses travaux[1]. » Hassenfratz, Prony et Buache furent désignés; et la

1. Voir, pour tous ces faits, les pièces inédites que nous publions pages 236-242 du présent volume.

Commission des poids et mesures, réorganisée, et composée de Lagrange, Monge, Haüy, Vandermonde, Méchain, Berthollet, Hassenfratz, Prony et Buache, se présenta le 30 nivôse à la barre de la Convention; Monge y lut une adresse dans laquelle la Commission « rendait compte des travaux qu'elle avait faits depuis cinq mois, et de ceux auxquels, depuis sa régénération, elle se livrait avec une nouvelle activité ». Une impulsion nouvelle, en effet, venait d'être donnée aux opérations des poids et mesures; les marchés pour la confection des étalons, après de longs retards, avaient enfin été conclus avec le balancier-ajusteur Fourché et le constructeur Fortin; le Comité d'instruction publique était intervenu (13 nivôse) pour lever les difficultés qu'opposait l'architecte du Louvre à l'installation des ateliers; il avait fait mettre à la disposition de Haüy, secrétaire de la Commission, un local où celui-ci pût travailler « et même trouver un lit »; il avait obtenu que les fonds, les machines et les papiers qui se trouvaient sous les scellés chez Lavoisier fussent remis à la Commission (l'opération fut faite le 19 nivôse, en présence de Lavoisier, par les soins de Fourcroy et de Guyton, avec l'autorisation du Comité de sûreté générale; nous en publions le procès-verbal inédit); il avait arrêté (17 nivôse) que l'*Instruction sur les mesures déduites de la grandeur de la terre*, dont Haüy venait d'achever la rédaction, serait tirée à l'Imprimerie nationale exécutive du Louvre à six mille exemplaires (nombre qui, en pluviôse, fut porté à vingt mille). En même temps, le Comité chargeait la Commission des poids et mesures de la continuation du calcul de la *Connaissance des temps* (précédemment confié à Cassini), en l'invitant « à donner à cet ouvrage toute la perfection que rend possible l'état actuel des sciences astronomiques et nautiques » (19 nivôse); il lui demandait un avis « sur le désir qu'ont témoigné plusieurs membres du Comité de faire composer un catalogue complet d'étoiles fixes, dont les positions seraient calculées d'après la nouvelle division du cercle, ainsi que de diviser la sphère céleste par bandes parallèles et par fuseaux et de rendre superflue la manière de grouper les étoiles suivant les constellations en usage » (19 nivôse). Enfin (15 ventôse), il invite le Comité de salut public à réclamer, au nom des deux comités, un décret qui chargerait le Comité de salut public de « prendre des

mesures révolutionnaires pour accélérer la fabrication des poids et mesures dans toute l'étendue de la République ».

Aux travaux relatifs au nouveau système des poids et mesures se rattache l'ouverture d'un concours pour la construction de montres et horloges décimales. La Convention chargea, le 8 frimaire, à l'occasion de l'envoi d'une montre décimale exécutée par l'horloger Firstenfelder, de Carouge, en Savoie, le Comité d'instruction publique de lui faire un rapport sur la question. Ce rapport fut présenté par Romme à la Convention le 21 pluviôse, et le concours fut déclaré ouvert jusqu'au 1er messidor an II; les artistes furent invités à résoudre les questions suivantes : « Quelle est l'organisation la plus simple, la plus solide, la moins coûteuse à donner aux montres de poche, aux pendules, aux horloges, pour mesurer ensemble ou séparément les différentes parties du jour qui, par le décret du 4 frimaire, est divisé en dix heures, chaque heure en dixièmes, centièmes, millièmes et dix-millièmes? Quel est le changement le plus prompt, le plus simple, le plus sûr et le moins coûteux à faire aux anciennes montres, pendules, horloges, pour leur faire marquer à la fois l'ancienne et la nouvelle division du jour, ou seulement la nouvelle division? »

Nous avons, dans l'Introduction du tome précédent, parlé de la rivalité qui s'était manifestée entre la Commission des monuments et la Commission des arts, rivalité qui devait aboutir à la suppression de la Commission des monuments. C'est le 28 frimaire que la Convention, sur le rapport présenté par Mathieu au nom du Comité d'instruction publique, rendit un décret[1] portant que la Commission des monuments était supprimée, et serait remplacée par la Commission des arts pour l'exécution de tous les décrets concernant la conservation des monuments et des objets de science et d'art; et que le Comité d'instruction publique présenterait à la Convention la liste des membres de la Commission des arts, et, de concert avec le Comité des finances, un projet de décret

1. Chose remarquable : à ce moment où, selon la légende, les révolutionnaires n'auraient songé qu'à détruire avec une haine aveugle tout ce qui restait du passé, le reproche formulé par Mathieu contre la Commission des monuments est de n'avoir pas apporté assez de zèle à préserver de la destruction et à recueillir des œuvres d'art, même d'un caractère monarchique et religieux.

pour le salaire des membres de cette Commission. En attendant que la liste définitive des membres de la Commission des arts eût pu être dressée, celle-ci demeura provisoirement composée des personnes que le ministre de l'intérieur avait désignées en août et septembre 1793. Elle montrait autant d'activité que la Commission des monuments, dans les derniers mois de son existence, avait montré de laisser-aller et d'impéritie; dès le 25 nivôse, elle put présenter au Comité d'instruction publique le texte de la célèbre *Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver dans toute l'étendue de la République tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement* (dont l'impression ne fut terminée qu'à la fin de ventôse).

La formation de la liste des membres de la Commission des arts occupa le Comité d'instruction publique pendant la plus grande partie du mois de nivôse; elle fut achevée le 25 nivôse et, après entente avec le Comité des finances, présentée à la Convention le 18 pluviôse; le décret de ce jour confirma les choix faits par le Comité, et alloua aux membres de la Commission un traitement de deux mille livres par an. La Commission resta placée sous l'autorité immédiate du Comité d'instruction publique; elle s'assemblait dans les salles de ce Comité, hôtel de Brionne, tous les quintidis et décadis, le matin; son président et son secrétaire furent pris dans le sein du Comité : « l'un et l'autre, dit le procès-verbal du Comité du 25 pluviôse, après avoir rempli leurs fonctions respectives pendant un mois dans le Comité, iront les continuer dans la Commission des arts pendant le mois suivant ». En vertu de cette décision, Lindet, président sortant du Comité, devint président de la Commission des arts à partir du 25 pluviôse; il fut ensuite remplacé, le 27 ventôse, par Bouquier qui, du 21 pluviôse au 27 ventôse avait présidé le Comité d'instruction. La Commission des arts eut, en outre, un « agent », choisi par le Comité, chargé de faire exécuter les décisions de la Commission, et qui fut l'antiquaire Leblond. Le règlement de la Commission, rédigé par Vicq d'Azyr, fut discuté par elle dans le courant de ventôse, et adopté définitivement le 25 ventôse.

La Commission des monuments avait accepté de fort mauvaise grâce la mesure qui prononçait sa dissolution. Sous le prétexte

que le décret du 28 frimaire ne lui avait pas été officiellement notifié, elle continua de se réunir pendant près de trois mois encore, en échangeant une interminable correspondance avec le ministre de l'intérieur et le Comité d'instruction publique; elle chargea son secrétaire, l'ex-abbé Mulot, de rédiger une réponse au rapport de Mathieu, afin de justifier la Commission du reproche de négligence; cette réponse fut imprimée à la fin de ventôse sous le titre de *Compte rendu à la Convention nationale par la Commission supprimée des monuments, et servant de réponse au Comité d'instruction publique*. La notification du décret du 28 frimaire ayant enfin été faite dans toutes les formes par le ministre de l'intérieur à la Commission des monuments, celle-ci consentit à se dissoudre et à remettre ses papiers au Comité d'instruction publique; elle tint sa dernière séance le 16 ventôse. Elle ne comptait plus à ce moment que quelques membres sans grande notoriété; les six membres de la convention qui en avaient fait partie, Barère, Courtois, David, Dusaulx, Guyton et Sergent, avaient cessé de prendre part à ses travaux; cinq de ses membres étaient devenus membres de la Commission des arts, Leblond, Dufourny, Vandermonde, Ameilhon et l'ex-bénédictin Poirier; il ne restait guère que L.-A. Mercier, Lemonnier, Boizot, Moreau le jeune, Jollain et Mulot, qui assistèrent seuls à la dernière séance.

Le même jour où Mathieu faisait prononcer à la Convention la suppression de la Commission des monuments, David faisait un rapport concluant à la suppression de la Commission du Muséum des arts, qu'avait nommée, en 1792, le ministre Roland [1], et à

1. Elle se composait de Jollain, Cossard, Pasquier, Renard, Vincent et l'ex-abbé Bossut. C'était le peintre Lebrun, de la Commission des arts, qui, le 5 frimaire, avait appelé l'attention du Comité sur les abus qui se commettaient au Muséum des arts, et sur la nécessité de placer en d'autres mains l'administration de cet établissement. Le 13 frimaire, sur une dénonciation du peintre Picault, le Conseil général de la commune de Paris avait décidé de faire une pétition pour demander la suspension immédiate de toute restauration des tableaux du Muséum, parce que ces restaurations étaient faites par des mains ignorantes. « Il est instant, dit David dans son rapport du 18 frimaire, d'arracher la Commission du Muséum à l'insouciance coupable où elle est plongée, et de chercher, par de grandes vues, le moyen de rendre tous ses ressorts à ce précieux établissement. Il y va de la gloire de Paris; il y va de la gloire de la France entière, de toutes parts accusée de laisser périr les immortels chefs-d'œuvre des arts. »

son remplacement par un Conservatoire choisi par la Convention elle-même. Un second rapport fut présenté par David le 27 nivôse. Ces deux documents contiennent des détails curieux sur les restaurations maladroites faites par les ordres de la Commission du Muséum, sur le peu de jugement et de goût qui avait présidé au choix des tableaux exposés, sur les trésors artistiques que l'ignorance de l'administration tenait enfouis loin de la vue du public, etc. Le décret du 27 nivôse composa le Conservatoire du Muséum des arts de Fragonard, Bouvoisin, Lesueur et Picault, pour la peinture; Dardel et Dupasquier, pour la sculpture; J.-D. Leroy et Delannoy, pour l'architecture; Wicar et Varon, pour les antiquités.

La Société républicaine des arts, formée après que la Commune des arts eut été dissoute par le décret du 8 brumaire, se donna beaucoup de mouvement pendant l'hiver de l'an II, et le *Journal de la Société républicaine des arts*, fondé le 1er ventôse par l'architecte Détournelle, nous la montre s'occupant de toutes les mesures propres à encourager la prospérité des beaux-arts. Elle s'assemblait au Louvre, salle du Laocoon. On la voit presser, auprès du Comité d'instruction publique, la mise en activité du jury des arts, nommé le 25 brumaire par la Convention. L'exposition publique des ouvrages proposés au concours pour les prix annuels de peinture, sculpture et architecture s'ouvrit le 9 pluviôse dans les salles attenant à la galerie d'Apollon; le jury tint quatre séances, du 17 au 20 pluviôse, et à l'issue de sa dernière réunion alla présenter à la Convention les jeunes artistes auxquels il avait décerné les prix. Les procès-verbaux des séances du jury des arts furent imprimés à quatre mille exemplaires, par arrêté du Comité d'instruction publique, et distribués par les soins de la Commission des arts.

A plusieurs reprises, David réclame l'exécution du décret du 27 brumaire relatif à la statue colossale du Peuple, mais ce sera seulement en floréal qu'il obtiendra du Comité de salut public un arrêté lui donnant satisfaction.

Le décret du 19 juillet 1793 pour la garantie du droit de propriété des écrivains, musiciens, peintres et dessinateurs avait été trouvé insuffisant. Sur une proposition de David à la Convention (21 pluviôse), sur une pétition des mouleurs à la Convention (7 ventôse), et sur une pétition adressée au Comité par la Société

républicaine des arts (11 ventôse), le Comité d'instruction publique, s'occupa de préparer un décret additionnel; Mathieu fut nommé rapporteur.

Le soin de la conservation des monuments et de tous les objets intéressant les sciences et les arts est un des principaux objets qui occupent le Comité, dont la Commission des arts est l'auxiliaire infatigable. Citons entre autres, à ce propos, les démarches faites auprès des représentants du peuple à Commune-Affranchie pour la conservation des monuments et des machines industrielles (5 frimaire, 7 nivôse); les négociations relatives au transfert du cabinet d'histoire naturelle de Joubert (7, 13 et 23 frimaire), au rachat de tables en bois pétrifié qui avaient appartenu à la reine (19 frimaire, 5 ventôse); les mesures prises pour le transport au Muséum des arts du mausolée d'Anne de Montmorency (21 frimaire), pour la sauvegarde des serres de Monceau (23 frimaire); l'intervention du Comité auprès du Comite de salut public pour obtenir que les objets intéressant la littérature et les arts [1], dans les villes prises par les armées de la République, fussent soignés, réservés, et adressés au Comité d'instruction publique (19 nivôse, 7 pluviôse); les instructions données pour le transport à Paris des chevaux de Marly (29 nivôse, 21 pluviôse), pour l'achèvement du globe terrestre de dom Bergevin (21 pluviôse); la répartition d'objets précieux ayant appartenu à la reine entre le Muséum des arts et le Muséum d'histoire naturelle (5 ventôse); le placement du cabinet de physique de Pelletier (5 ventôse); le sursis à la vente du cabinet d'histoire naturelle et de la bibliothèque de Gigot d'Orcy (10 ventôse); la conservation du cabinet Poissonier (15 ventôse); la réorganisation des dépôts de la guerre et de la marine (15 ventôse); les mesures prises pour recueillir, classer et répartir les manuscrits trouvés chez les émigrés (19 ventôse).

Les ouvriers de la manufacture des Gobelins avaient demandé par une pétition à la Convention, le 20 nivôse, qu'il fût exécuté une reproduction en tapisserie des tableaux de David représentant Lepeletier et Marat. Le Comité voit là une occasion de « tirer la manufacture des Gobelins de son engourdissement et de la remettre en activité »; il renvoie la pétition à Thibaudeau, qui

1. Il s'agissait en particulier de caractères rares qui se trouvaient à Spire.

fera un rapport à l'assemblée le 21 floréal. La manufacture de Sèvres, de son côté, est autorisée « à déplacer du Muséum des arts les bustes des grands hommes pour les exécuter en porcelaine » (1er ventôse).

Le 2 frimaire, la Convention avait renvoyé au Comité d'instruction publique la proposition faite par un membre de faire effacer toutes les inscriptions latines. Le Comité délibéra sur la question, et le 21 nivôse Grégoire présenta en son nom à la Convention un projet de décret qui fut adopté : il portait que les inscriptions des monuments publics seraient désormais en langue française; mais il ajoutait que toutes les inscriptions des monuments antiques seraient conservées, et que, dans les monuments modernes, les inscriptions qui n'étaient pas consacrées à la royauté et à la féodalité seraient également conservées. C'est dans le rapport qui précédait ce décret que Grégoire a, pour la première fois, employé l'expression de « vandalisme ». « On ne peut, dit-il, inspirer aux citoyens trop d'horreur pour ce *vandalisme*, qui ne connaît que la destruction; les monuments antiques doivent être conservés dans leur totalité »; mais, ajoute le rapporteur, « quant aux monuments actuels, la Convention nationale a sagement ordonné la destruction de tout ce qui portait l'empreinte du royalisme et de la féodalité : les beaux vers de Borbonius, inscrits sur les portes de l'Arsenal, n'ont pas dû trouver grâce : ils étaient souillés de mythologie; surtout ils étaient souillés par la flatterie envers un tyran (Henri IV) trop longtemps vanté par les Français, et dont la prétendue bonté, comparée à celle des autres despotes, n'est que dans le rapport de la méchanceté à la scélératesse ».

A ce qui précède se rattache la conservation des livres et l'organisation des bibliothèques. Nous avons reproduit dans le présent volume des pièces intéressantes se rattachant au décret du 3e jour du second mois, qui défendit de mutiler ou altérer en aucune manière, sous prétexte de faire disparaître les signes de féodalité ou de royauté, les livres imprimés ou manuscrits, les gravures et dessins, etc. : ce sont les *Observations de quelques patriotes sur la nécessité de conserver les monuments de la littérature et des arts*, portant les signatures d'Antoine-Augustin Renouard, Chardin, et Charlemagne fils (publiées le 25 du premier

mois), et une lettre (imprimée) adressée par Renouard au Comité d'instruction publique (du 2 du second mois), ainsi qu'une brochure du libraire Rozet intitulée : *Conversation familière entre un homme de lettres et un patriote, sur le projet de supprimer les armoiries et marques de propriété féodale, empreintes sur la reliure de tous les livres de la Bibliothèque nationale* (publiée en pluviôse). La brochure de Rozet, dont La Harpe fit l'éloge dans le *Mercure*, résume les arguments de ceux qui regardaient les armoiries et l'estampille « Bibliothèque du Roi », empreintes sur la reliure et le titre intérieur des livres de la Bibliothèque nationale, comme injurieuses à la nation, et qui proposaient des moyens pratiques de les enlever à peu de frais et sans détériorer les volumes. Bien que le projet de Rozet eût d'abord reçu l'approbation du ministre de l'intérieur Paré, et que la brochure, selon La Harpe, eût été rédigée dans les bureaux du ministère, le Comité ne se laissa point persuader; le 13 ventôse, il passa à l'ordre du jour sur la proposition « d'effacer l'empreinte royale sur les livres de la Bibliothèque nationale », en motivant son vote « sur le décret qui ordonnait qu'il n'y serait pas touché ». Par contre, l'opuscule de Renouard, Chardin et Charlemagne fils, que le Comité avait accueilli avec la plus grande faveur au moment de son apparition, reçut plus tard, en outre, les suffrages de la Commission des arts, à laquelle ses auteurs le présentèrent en germinal; et la Commission décidera (25 messidor) d'inviter le Comité d'instruction publique « à faire tirer un plus grand nombre d'exemplaires de cet ouvrage, qui ne peut être trop répandu, vu son utilité pour l'instruction publique ».

La Bibliothèque nationale était placée, depuis brumaire, sous la direction du savant Lefèvre de Villebrune, le traducteur d'Athénée, que le ministre Paré avait nommé bibliothécaire après l'arrestation de Carra et la démission de Chamfort, et sur le refus de l'abbé Barthélemy et de Ducis [1]. De fréquents rapports ont lieu entre la Bibliothèque et le Comité d'instruction publique : celui-ci

1. « La Bibliothèque, écrit La Harpe dans le *Mercure*, est aujourd'hui confiée à un homme des plus savants de l'Europe et des mieux savants, qui joint le patriotisme aux lumières. » Nous publions dans le présent volume un mémoire inédit de Lefèvre de Villebrune, intitulé *Considérations sur le commerce de la librairie*, que celui-ci fit parvenir au Comité d'instruction publique le 29 ventôse.

intervient pour faire prêter des livres à Prony, directeur du cadastre (15 et 23 frimaire); mais il refuse de permettre à l'helléniste Gail d'emporter chez lui deux précieux manuscrits de Xénophon (29 ventôse); sur la demande de la section du Contrat social, il invite le bibliothécaire à faire l'acquisition des ouvrages de Marat (27 nivôse); il nomme trois commissaires, Coupé, Prunelle et Grégoire, qu'il charge de prendre connaissance de l'état de la Bibliothèque, de ses règlements, du travail relatif aux manuscrits, des améliorations dont elle est susceptible (15 pluviôse); il fait envoyer à la Bibliothèque divers ouvrages d'érudition qu'elle ne possède pas (15 ventôse).

Une pétition de la Société populaire de Nemours fut l'occasion (15 nivôse) d'un projet de création de bibliothèques « districales ». Ce projet fut présenté par Coupé de l'Oise, au nom du Comité d'instruction publique, à la Convention, qui en fit le décret du 9 pluviôse, établissant une bibliothèque publique dans chaque district, sans préjudice de celles qui existaient déjà dans les grandes communes.

Notons le projet communiqué au Comité le 11 pluviôse (par Garat) d'une nouvelle édition du Dictionnaire de l'Académie française, pour laquelle l'éditeur eût utilisé les corrections remises au Comité en août et septembre 1793 par l'abbé Morellet, directeur de l'Académie. Le Comité chargea Coupé et Grégoire de lui faire un rapport à ce sujet. Le 21 pluviôse, Morellet fit parvenir au président du Comité les cahiers manquants du Dictionnaire corrigé. Mais la question resta en suspens jusqu'à la fin de l'an III, époque où Lakanal fit voter à la Convention (décret du premier jour complémentaire) l'autorisation demandée par les libraires Smits et Maradan.

Sur l'ordre de la Convention (10 ventôse), le Comité d'instruction publique dut proposer des mesures pour empêcher toute sortie de livres du territoire national jusqu'à la paix, afin de déjouer les manœuvres des étrangers qui, disait Grégoire, « ne pouvant vaincre la République par la force des armes, cherchent à la déshonorer en lui enlevant les monuments des arts dont elle est enrichie; on a déjà fait passer chez nos ennemis des manuscrits très précieux ». Le Comité de salut public fut en même temps chargé de prendre des mesures convenables pour empê-

cher l'exportation des objets qui pourraient enrichir le Muséum des arts. Le Comité de salut public fit agir le Comité exécutif, et celui-ci ordonna, le 22 ventôse, que toutes les demandes qui lui seraient présentées à l'effet d'autoriser l'envoi à l'étranger des livres, manuscrits, tableaux, cartes, gravures, médailles, et généralement tous ouvrages qui tiennent aux arts, seraient renvoyées tant au directeur de la Bibliothèque nationale qu'au Conservatoire du Muséum des arts, qui feraient leur rapport au Conseil des objets dont la sortie pourrait être autorisée. Ces mesures rendirent inutile le rapport demandé au Comité d'instruction publique.

La disette de papier fut une des plus grandes préoccupations de la France pendant la crise révolutionnaire. La Commission des subsistances et approvisionnements publia en frimaire an II un appel aux patriotes pour les exhorter à économiser le papier, en les engageant à ne pas se permettre l'usage des feuilles doubles en blanc, à ne jamais mettre sous enveloppe les lettres simples, à préférer, pour l'impression, le format in-octavo. En même temps, on cherchait des procédés pour la « refonte » des vieux papiers : celui de la citoyenne Masson, par lequel elle blanchissait les papiers écrits et imprimés, et en formait des pâtes propres à la nouvelle fabrication du papier; celui de Hutin, juge au tribunal de Soissons, qui avait aussi trouvé un moyen pour effacer les caractères écrits ou imprimés, occupent le Comité; les savants Pelletier et Hassenfratz, membres de la Commission des arts, indiquent à cette Commission (10 pluviôse) une méthode « d'enlever l'impression sans dénaturer le papier, comme le fait la citoyenne Masson »; ils sont chargés « de poursuivre auprès du Comité de salut public la composition et la publication d'un petit ouvrage sur l'art de blanchir le papier avec la soude ». Le 27 ventôse, Guyton, rapporteur, présentait au Comité un projet de décret accordant à la citoyenne Masson une récompense de trois mille cinq cents livres, et réglant les conditions dans lesquelles devraient être formés les établissements pour la refonte des papiers imprimés.

Le Muséum d'histoire naturelle continue à se développer. Sa bibliothèque est créée depuis juin 1793, sa ménagerie depuis bru-

maire. Les quelques animaux de la ménagerie de Versailles y sont amenés en nivôse, ceux du parc du Raincy en ventôse; des grilles de fer existant dans divers immeubles nationaux sont mises en réserve pour être utilisées; un projet de décret pour l'établissement définitif de la ménagerie, allouant une somme de cinquante mille livres pour les frais de cette construction, est présenté au Comité le 3 pluviôse par Daubenton, directeur temporaire. Le catalogue des plantes de l'établissement est remis au Comité le le 17 pluviôse. Le Comité d'instruction publique montre le plus vif intérêt pour tout ce qui concerne le progrès des sciences naturelles; il obtient du Comité de salut public des arrêtés qui pourvoient aux besoins les plus urgents du Muséum : une somme de quarante mille livres (arrêté du 8 ventôse) permet de commencer la construction d'un amphithéâtre; et bientôt on commence également la construction de la ménagerie. Un rapport que présentera Thibaudeau à la Convention le 20 frimaire an III retrace en ces termes l'activité des professeurs du Muséum pendant le courant de l'an II : « L'établissement des cours, qui fournissent cinq cents leçons par an, offre l'ensemble le plus vaste et le plus complet d'enseignement sur toutes les branches d'histoire naturelle, l'application immédiate de toutes les sciences naturelles à l'agriculture, au commerce et aux arts. Les cours ont été suivis avec beaucoup d'assiduité. La bibliothèque, ouverte maintenant tous les jours, renferme la plus grande partie des ouvrages écrits sur l'histoire naturelle, et la riche collection de peintures de plantes et d'animaux, qui s'accroît par les travaux d'artistes choisis au concours; et les étudiants peuvent y voir, ainsi que dans les herbiers, les plantes qui n'existent pas dans le jardin. On double maintenant, au moyen d'un étage supérieur, les galeries d'histoire naturelle, pour y espacer les objets et mettre en évidence ceux que le défaut de local a forcé de reléguer dans les magasins. »

Le Comité continue à s'occuper également de l'Observatoire. Les professeurs-astronomes le tiennent au courant de leurs travaux: Perny lui signale une comète qu'il a découverte (27 frimaire); ils demandent l'autorisation d'acheter une lunette parallactique construite par Haupoix, et sollicitent en même temps une augmentation de traitement (1er ventôse); le Comité prépare un projet de

décret accordant l'autorisation demandée et portant le traitement des astronomes à deux mille cinq cents livres[1].

Anisson-Duperron, ancien directeur de l'Imprimerie royale, (devenue l'Imprimerie nationale exécutive du Louvre), avait proposé au gouvernement, qui l'avait accepté, de lui céder, sur estimation d'experts, tout ce qui formait sa propriété personnelle dans cette imprimerie. Duboy de Laverne et Langlès eurent l'idée de faire distraire les caractères arabes, grecs, persans, arméniens, syriaques, hébreux, etc., pour former une imprimerie savante et littéraire, distincte de celle qui allait être consacrée au *Bulletin des lois*. Le Comité agréa cette idée, et entendit, le 5 ventôse, un projet de décret rédigé par Arbogast, convertissant l'Imprimerie exécutive du Louvre en Imprimerie nationale des arts. Il ne fut pas donné suite à ce projet pour le moment, et la question ne sera reprise qu'en nivôse an III.

Romme fit décider par le Comité (7 frimaire) la publication d'un *Annuaire du cultivateur*, auquel collaborèrent des savants distingués et des hommes pratiques. Ce volume put être présenté en manuscrit le 30 pluviôse à la Convention, qui en ordonna l'impression, à Paris, à deux mille exemplaires, destinés à être distribués aux représentants du peuple et aux corps administratifs, et la réimpression dans le chef-lieu de chaque département.

Le Bureau de consultation des arts et métiers n'a pas cessé de s'assembler régulièrement et d'examiner les demandes de récompense soumises à son jugement. Il choisit successivement pour présidents Lavoisier (élu le 2 octobre 1793) et Cousin (élu le 4 nivôse. On le voit, le 9 pluviôse, envoyer au Comité une députation pour solliciter un article additionnel à la loi du 12 septembre 1791 : cet article autoriserait le Bureau à décerner de sa propre initiative des récompenses à des hommes méritants qui n'auraient pas cru devoir en solliciter. La question des récompenses et des pensions aux savants et aux gens de lettres, qui avait occupé le Comité à plusieurs reprises, revient à l'ordre du jour le 17 et le 21 pluviôse, mais ne reçoit pas encore de solution.

---

1. Sous l'administration de Cassini, les trois astronomes adjoints au directeur, sous le nom d' « élèves », ne recevaient que des traitements de 900, 700 et 600 livres.

A l'énumération qui précède des principaux actes du Comité d'instruction publique, nous ajouterons, pour terminer : la publication des deux premiers numéros du *Recueil des actions héroïques et civique des républicains français*, rédigés sous la direction de Léonard Bourdon, et portant la date du 10 nivôse et du 1er ventôse; — l'examen de projets d'aérostats dirigeables, présentés par Second et par Gohier ; — l'examen des propositions d'accorder les honneurs du Panthéon à Descartes, à Gasparin, à Chalier, à Pierre Baille, et de les retirer à Dampierre; — la glorification de Joseph Barra, à qui la Convention avait décerné sur la proposition de Robespierre les honneurs du Panthéon, et dont le portrait, d'après un tableau que David s'était engagé à peindre, dut être placé dans toutes les écoles primaires (décret du 8 nivôse); — la remise au naturaliste Dombey (nivôse) d'instructions relatives à son voyage projeté en Amérique ; — la suite donnée à une lettre de la Société des Jacobins (8 pluviôse), insistant pour le paiement régulier des traitements des professeurs de l'École de musique des Menus (traitements que les professeurs continuèrent à toucher jusqu'au moment où l'École fut fondue dans le Conservatoire de musique en l'an III); — les négociations relatives aux moyens de faire graver la carte des volcans d'Auvergne, œuvre du minéralogiste Desmarest; — l'intervention du Comité auprès de la municipalité de Montbard, qui avait cru pouvoir disposer du cercueil en plomb enfermant les restes de Buffon (21 pluviôse), etc., etc.

J. GUILLAUME.

LE CONGRÈS INTERNATIONAL POUR L'ENFANCE

TENU A FLORENCE EN OCTOBRE 1896 [1]

L'*Alleanza Universale per l'Infanzia*, société philanthropique fondée en 1890 par un riche banquier florentin, M. Adolfo Scander-Levi, a pris l'initiative d'un Congrès international de protection de l'enfance, qui a été tenu à Florence en octobre 1896, et auquel M. le ministre de instructio n publique a bien voulu me déléguer.

Le bureau, constitué dans la séance d'inauguration, présidée par le commandeur Ernesto Masi, délégué du gouvernement italien a été formé ainsi qu'il suit :

Président d'honneur : M. le baron Adolfo Scander-Levi.

Présidents des séances : MM. Lloyd Baker Granville, délégué anglais ; Bourrilly, inspecteur de l'enseignement primaire à Toulon ; Dr Léon Gallez, de Bruxelles ; Dr Fekete de Nagyivány, juge à la cour criminelle de Budapest ; Tullio Minelli et Emilio Conti, députés au Parlement italien ; Queirolo et Pio Blasi, professeurs aux universités de Pise et de Rome.

Secrétaire général : M. Bianciardi, directeur de l'école professionnelle de Florence.

Dès les premiers entretiens, il a été manifeste que la plupart des congressistes, venus de presque tous les pays d'Europe et de plusieurs républiques américaines, avaient moins en vue les enfants qui peuplent nos écoles, qui ont une famille honnête et reçoivent une éducation régulière, que les enfants malheureux, déshérités au seui même de la vie, et dignes par conséquent d'inspirer une particulière sollicitude aux pouvoirs publics, aux éducateurs, à tous les bienfaiteurs de l'humanité.

Une autre remarque qu'il nous a été agréable de faire au cours des séances et qui a singulièrement flatté notre amour-propre de Français, c'est que notre pays se trouve au premier rang dans la plupart des œuvres d'éducation ou de bienfaisance ; que la solution de beaucoup de problèmes posés au Congrès a été trouvée, appliquée déjà en

---

1. La place nous a fait défaut jusqu'à ce jour pour publier ce compte-rendu, que l'auteur nous a adressé en novembre dernier, et qui a dû être considérablement abrégé pour pouvoir paraître dans la *Revue*. — *La Rédaction*.

France, et que l'on tourne instinctivement les yeux vers nous lorsqu'il y a une tentative à faire dans un but humanitaire, et particulièrement au profit de l'enfance.

***

Toutes les discussions ont lieu en séances plénières. M. le Dr de Nagyivány ouvre le Congrès par la lecture d'un mémoire très complet sur la première thèse, relative à « l'initiation d'une propagande générale en faveur de l'enfance et à la nécessité d'encourager tous ceux qui s'occupent isolément ou par groupes de cette question essentielle et de leur indiquer les moyens les plus pratiques pour atteindre leur but ».

M. de Nagyivány fait un relevé des condamnations prononcées dans tous les pays d'Europe en ce dernier quart de siècle contre les délinquants âgés de moins de seize ans, et il montre la progression effrayante de la criminalité.

Dans ce triste tableau, puisé aux sources, nous trouvons pourtant des différences marquées :

En Italie, le nombre des enfants criminels condamnés a été de 63,798 en 1887, et de 69,352 en 1889; en Allemagne, les tribunaux ont condamné 30,719 enfants de douze à dix-huit ans en 1882, et 46,488 en 1892; en France, le chiffre des enfants délinquants au-dessous de seize ans s'est élevé à 3,254 en 1886 et à 3,936 en 1890. Nous ne relèverons pas tous les chiffres cités par l'auteur; mais il suffit de dire que chaque pays a sa tare, depuis les rivages de l'Océan jusqu'au fond des steppes moscovites.

Une seule nation est en progression décroissante au point de vue de la criminalité enfantine; c'est l'Angleterre, pays classique de la protection de l'enfance, où l'on constate un résultat merveilleux. Tandis que le nombre des enfants délinquants était de 10,314 en 1869, il se trouvait réduit à 4,842 vingt ans après[1].

C'est là une bien triste statistique. Cette masse de précoces délinquants, de plus en plus nombreuse, constitue un danger permanent.

L'auteur recherche à qui incombe la responsabilité d'une telle décadence morale chez les jeunes générations, et il l'attribue en premier lieu à la famille, puis à la société, et enfin à l'Etat.

Selon la loi des anciens Juifs, une partie de la fortune publique

1. Ce compliment adressé à l'Angleterre est malheureusement immérité, comme l'a montré M. G. Tarde dans son étude *la Jeunesse criminelle*, publiée dans notre dernier numéro. Les chiffres cités par M. de Nagyivány ne concordent pas avec ceux qu'a publiés le dernier rapport officiel anglais sur la statistique criminelle. Le nombre des mineurs de seize ans condamnés soit à la prison, soit à la détention dans une école de correction, soit à la peine du fouet, était de 11,064 en 1864-1868 (moyenne annuelle pour la période quinquennale); en 1894, il s'était élevé à 13,710. Voir la *Revue pédagogique* du 15 mars 1897, p. 197. — *La Rédaction.*

devait être employée à l'éducation des enfants abandonnés; il en était de même sous la Rome païenne; aujourd'hui, la société s'intéresse trop peu aux enfants sans famille ou affligés de parents indignes. Pour comble, le système pénal de nos jours enferme les enfants abandonnés dans l'atmosphère des mendiants, des vagabonds et des criminels.

Enfin, l'orateur rend aussi la société moderne responsable en ce qui touche les conditions hygiéniques et morales des classes ouvrières, et il fait un éloquent appel à tous les amis de l'humanité : « Hommes et femmes, dit-il, guidés par l'impulsion de votre cœur dans cette tâche sainte, sacrifiez une partie de votre temps, de votre génie, de votre fortune à la cause de l'enfance malheureuse... L'Angleterre et la France nous donnent des exemples dignes d'être suivis. »

M. de Nagyivány sollicite le concours du clergé, s'adresse à la bourse des riches, à l'appui des parlements, des gouvernements, de la société tout entière, et il a foi dans l'action des Congrès pour contribuer à la solution de ces questions palpitantes.

Il fait adopter les conclusions suivantes :

Le Congrès exprime un vœu pour la convocation de Congrès internationaux pour l'enfance, pour la constitution d'un Comité international et pour la fondation d'un Bulletin international qui serait leur organe à titre permanent.

Mme la baronne Malcomes, de Budapest, fait connaître au congrès qu'en Hongrie la littérature, qui a été le pivot de la culture intellectuelle, a prêté son concours à la protection de l'enfance et commencé une vaste propagande dans ce but. Les plus grands poètes nationaux n'ont pas dédaigné de prêter le concours de leur plume, ont donné de belles et touchantes compositions en vue d'éveiller les sympathies des populations pour l'enfance, et l'on a pu organiser dans le club *Othon* une série de cours et de représentations qui sont suivis par des milliers d'enfants. « Les mots charmants qui coulent à cette occasion des lèvres des poètes ne sont pas seulement enchanteurs, ravissants, mais ils valent à l'œuvre de la protection de l'enfance abandonnée une quantité de nouveaux adhérents, et de cette manière ils rendent notre but infiniment populaire. Peut-être est-ce à ces cours publics que nous sommes redevables des vingt cercles existant en faveur de cette grande œuvre de notre métropole, qui, à Noël et à diverses occasions, sont richement dotés. Les maîtres ne restent pas en arrière, et font leur possible pour coopérer à la grande cause de l'enfance, par exemple au moyen des caisses d'épargne des écoles; ils recueillent des milliers de florins pour les pauvres enfants abandonnés, et pas un écolier ne manque de donner son obole, qu'il économise souvent sur son goûter pour soulager la misère de son camarade. L'Etat, les maîtres, les juges, les écrivains, sont chargés de surveiller le bien-être des pauvres enfants; car, hélas! la famille elle-même n'est pas suffisante pour leur sûreté et leur bonheur. Dans notre temps nerveux on vit très vite,

et, dans le dur combat de la vie, le père et la mère considèrent trop souvent les enfants comme une charge accablante, comme un obstacle à leur bien-être. Il faudrait constituer dans chaque ville importante des comités pour la protection de l'enfance, qui se mettraient en relation entre eux et travailleraient avec activité et conscience en faveur de cette noble cause. »

M. De Sanctis, l'un des plus féconds publicistes de l'Italie, dirige une charge à fond contre les écrits malsains qui font le tour de son pays et de toutes les nations, qui offensent continuellement l'enfance dans sa pudeur. « Quand on a, dit-il, tué la pudeur chez l'enfant; quand on lui a donné une quantité de lectures malsaines qui tendent à déraciner de son cœur tout amour pour l'idéal; quand on l'a abandonné à une littérature qui lui arrache tout respect pour sa famille, quand on inocule ainsi dans l'esprit et le cœur de l'enfant tous les principes les plus meurtriers, alors, comment cette littérature peut-elle aider ceux qui veulent élever l'enfance? La mauvaise littérature détruit ce que les éducateurs ont fait. Je prie les honorables députés qui assistent à cette séance de faire que le Parlement s'intéresse à cette question fondamentale, qui touche à l'éducation d'une manière si directe et si grave; de faire que la presse immorale soit réprimée, afin qu'on ne voie plus aux étalages des libraires ces gravures qui offensent la jeunesse et corrompent ceux que nous avons mission de moraliser et d'éduquer. »

M. le député Minelli estime qu'on peut combattre efficacement les publications obscènes en ne les lisant pas; et comme elles constituent une entreprise industrielle, quand elles seront délaissées, la mauvaise presse, frappée en pleine poitrine, tombera. « Regardons plutôt, ajoute-t-il, la proposition de la baronne Malcomes qui consiste à compter sur la lecture pour qu'elle vienne en aide à notre cause. Je me souviens d'une littérature que nous avons tous connue dans notre enfance et qui m'avait profondément touché. Il s'agit, par exemple, du fameux livre de Mme Stowe [1], qui a sûrement plus fait pour la cause de l'abolition de l'esclavage que tous les congrès et tous les auteurs spéciaux. Je crois que si nous avions la bonne fortune qu'un littérateur de génie se chargeât de faire un livre véritablement universel, dans lequel seraient décrits avec de vives couleurs tous les maux de l'enfance en général, nous aurions là un puissant allié pour la cause qui nous tient tant à cœur. Et je voudrais que la puissance économique de notre association permît de fonder un gros prix pour ce livre, qui servirait de haute et efficace propagande pour nos idées. » M. Minelli, qui est médecin, fait ensuite avec une grande compétence une dissertation sur une thèse relative aux moyens de pourvoir au bien-être général de l'en-

1. Mme Harriet Beecher-Stowe (1814-1896), auteur de la *Case de l'oncle Tom*, livre publié en 1850, traduit dans toute les langues et qui a puissamment popularisé la cause de l'abolition de l'esclavage.

fance. Il parle des enfants illégitimes, des maisons de maternité, de l'usage barbare des tours, de la mortalité effrayante des petits malheureux qu'on y recueille et qui sont livrés à des soins mercenaires. Il préconise l'assistance de la femme à domicile avant et après l'accouchement, et pendant l'allaitement par la mère elle-même.

M. Closs, congressiste anglais, parle des soins à donner aux enfants dans la période de l'allaitement, et des inconvénients du « fagotage » auquel on les soumet dans la classe ouvrière de beaucoup de pays. Il recommande autant que possible les soins donnés par la mère elle-même, et il est conduit à parler des crèches, établissements très répandus en Angleterre et en France, où les femmes d'atelier, moyennant une très minime somme, déposent leurs enfants le matin en allant au travail pour les reprendre le soir en rentrant chez elles. Pendant la journée, les enfants restent confiés aux soins d'une gouvernante qui leur donne du lait, les tient propres et les fait dormir. Les crèches devraient se généraliser davantage, et les dames donner leur argent et leur temps en faveur de cette œuvre humanitaire.

M. Pio Blasi expose qu'en Italie l'institution des crèches n'est pas assez répandue et qu'elle ne sont pas bien comprises, car on y admet ensemble des enfants à la mamelle et d'autres qui ont trois, quatre ans, ou même plus.

M. Bourrilly explique l'organisation et le fonctionnement en France des crèches, c'est-à-dire des établissements de la première enfance, et des écoles maternelles où l'on reçoit les enfants à partir de deux ans et jusqu'à six, de manière à éviter la promiscuité mentionnée par M. Pio Blasi. Les écoles maternelles ont le caractère d'établissements non de bienfaisance, mais de première éducation au point de vue du développement physique et de l'éveil des facultés intellectuelles et morales. Les enfants sont reçus gratuitement dans les écoles maternelles publiques, et la cantine scolaire, moyennant cinq centimes, fournit à midi un potage qui s'ajoute aux autres provisions quotidiennes de l'enfant.

Le Congrès accueille avec une faveur marquée l'assurance qu'à la crèche comme à l'école maternelle il n'est fait de distinction d'aucune sorte entre les enfants français et ceux des autres nationalités.

L'une des thèses soumises au Congrès était ainsi formulée :

Quels moyens employer pour faire mettre à exécution, en l'adaptant aux différents milieux, la loi Théophile Roussel[1] *dans les Etats où elle n'a pas été appliquée encore?*

M. le député Minelli expose que le mouvement en faveur de la pro-

1. Il y a deux lois françaises dues à l'initiative de M. le sénateur Théophile Roussel : la loi du 23 décembre 1874 relative à la protection des enfants du premier âge et en particulier des nourrissons, et la loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités ou moralemen abandonnés.

tection de l'enfance va s'accentuant en Europe. Les législateurs y ont pourvu par des lois sur l'allaitement mercenaire, sur l'enfance abandonnée et maltraitée, sur le travail des enfants au-dessous de seize ans, sur les conventions pour l'apprentissage industriel, sur le patronage des jeunes détenus, etc., pendant que, d'autre part, des associations présidées par des personnages éminents s'attachent à compléter l'œuvre législative nécessairement imparfaite. En effet, si l'Etat peut, par la prévention, empêcher le mal, et par la répression châtier le coupable, il ne peut porter aux souffrants le baume de la charité, ni donner à ceux qui sont hésitants sur la voie du bien la volonté de s'y engager résolument et de s'y maintenir.

L'orateur cite les principales associations créées en Europe et aux Etats-Unis au profit de l'enfance. Quant à l'Italie, il dit que les questions de protection ne passionnent pas assez le Parlement, et il rappelle humoristiquement une séance au cours de laquelle il avait mis toute son âme à parler plus d'une heure sur ce sujet. Or, le lendemain, résumant les impressions de la séance avec un laconisme rare, les journaux disaient : « Minelli parle, Crispi écrit, la Chambre dort! »

En France, la première loi Roussel (1874) a rencontré certaines difficultés d'application, provenant du texte même et d'une lacune en ce qui touche l'assistance des enfants auprès des nourrices mercenaires qui quelquefois se relâchent de leurs soins. Un autre point faible, c'est le partage de la dépense entre l'Etat et les départements. Mais, au demeurant, la question de dépense n'est pas un argument contre une loi qui est bonne en soi, et qu'il s'agit d'appliquer le mieux possible en réduisant les frais au minimum. La conclusion de M. Minelli est donc que la loi de 1874 serve de base à tous les parlements, qu'elle reçoive la plus large application, avec les adaptations qui sont suggérées par les circonstances, les lieux et les hommes.

Quant à la loi de 1889, M. Minelli dit que ce qu'elle offre de plus efficace, c'est qu'elle met la main sur la puissance paternelle, ce qui est un grand bien, parce que la société a le devoir de sauver les enfants même de leurs parents; elle doit les sauver en assistant les parents quand ils sont pauvres; mais elle doit les défendre d'eux quand ils sont indignes d'exercer la puissance paternelle.

M. le député Emilio Conti, rapporteur du projet de loi présenté à la Chambre italienne, parle dans un sens analogue, et il propose d'envoyer à M. Théophile Roussel, sénateur français, bienfaiteur de son pays, un télégramme lui portant le salut du Congrès de Florence et lui annonçant ses travaux.

Cette motion est adoptée par acclamation et à l'unanimité.

***

L'éducation physique a donné lieu à des discussions fort intéressantes, auxquelles ont pris part des spécialistes, médecins ou directeurs

d'hôpitaux d'enfants. Elles ont porté sur les maladies infantiles, les moyens d'en reconnaître le caractère et de les traiter soit à domicile, soit dans des hôpitaux spéciaux ou dans une section particulière des hôpitaux communs à tous les malades; sur la nécessité de former des médecins spécialistes pour les maladies des enfants, comme on en voit dans toutes les grandes villes d'Allemagne, d'Autriche et d'autres pays, et d'instituer des chaires de pédiatrie dans toutes les universités, afin que les médecins des campagnes et des petites villes, qui sont les plus nombreux, possèdent de bonnes notions sur les maladies infantiles et n'aient plus à former leur expérience au préjudice des premiers petits malades qui réclament leurs soins.

L'une des questions du programme du Congrès se rapportait à l'éducation physique et intellectuelle des enfants déshérités : aphasiques (entendants non parlants), bègues, sourds-muets, aveugles, rachitiques, idiots, aliénés, etc., et à la nécessité de soigner ces enfants, d'aider au besoin leurs familles, et de favoriser leur éducation par l'envoi dans des instituts spéciaux.

Cette thèse a été savamment développée par M. Gonnelli-Cioni, fondateur du premier institut italien pour les enfants faibles d'esprit. L'orateur passe en revue les diverses infirmités physiques et mentales de ces pauvres enfants et montre, comme il l'a fait dans un ouvrage fort intéressant[1], ce que l'expérience lui a appris sur l'évolution de leurs facultés et les moyens de favoriser leur développement. L'ensemble du travail de M. Gonnelli-Cioni forme une vraie doctrine éducative pour chaque infirmité mentale, et porte en lui-même sa conclusion. Le Congrès exprime ensuite le vœu que la sollicitude des gouvernements et l'initiative privée, la bienfaisance des riches, s'exercent d'une manière spéciale envers tous les déshérités des sens et de l'esprit.

M. le Dr de Nagyivány confirme l'opinion de M. Gonnelli-Cioni sur la plupart des points, et il est amené à rechercher quelle est la principale cause de la tare physique et mentale que l'on déplore de plus en plus chez les enfants. Pour lui, l'altération du caractère et l'atrophie des sens proviennent le plus souvent de l'hérédité dans l'alcoolisme, et de certaines maladies physiques des parents. Et de son argumentation il conclut qu'au moment de l'inscription des enfants dans les écoles publiques, on devrait leur distribuer un carnet imprimé sur lequel seraient énumérés les dangers de l'alcoolisme. Il voudrait aussi qu'on entretînt souvent les enfants des conséquences funestes de l'abus des boissons, et que des cours publics pour les adultes fissent connaître aux populations l'immense péril auquel l'alcoolisme expose la race humaine.

D'autres orateurs demandent la diffusion des principes d'hygiène dans les écoles, dans les cours d'adultes, dans des conférences spéciales, et

1. *Educhiamo i fanciulli deboli di mente.*

surtout dans l'éducation féminine; car le premier éducateur de l'enfant, c'est la femme, qu'elle soit mère ou institutrice, ou simplement gouvernante; on doit donc s'appliquer à meubler l'esprit de la femme de toutes les connaissances hygiéniques qui peuvent être utiles à l'enfance.

***

La première thèse sur l'éducation morale portait ce simple titre : *De la correction paternelle.*

Ainsi présentée d'une manière générale, elle a donné lieu à une joûte oratoire entre MM. Ugo Conti, avocat, professeur à l'université de Bologne, De Sanctis, directeur de la maison de réforme de Milan, et l'abbé San Martino, directeur de l'Institut des fils de la Providence, dans la même ville.

M. Conti estime qu'il faut distinguer entre les enfants en danger moral. D'une part, il y a les enfants délinquants, qui sont considérés comme un vrai péril et comme tels sont poursuivis et frappés par les lois. Le Congrès n'a pas à s'en occuper. Mais à côté de la catégorie des délinquants se trouve celle des enfants qui ont fait le premier pas vers le mal, mais peuvent encore être retirés de cette funeste voie: ce sont les vagabonds. Enfin, il y a encore deux sortes d'enfants malheureux moralement : ce sont les dépravés, et ceux qui sont rebelles à l'autorité paternelle. Cette distinction établie, M. Conti fait une étude comparée des diverses législations européennes sur le sujet de la correction paternelle et les limites du droit de correction, et il conclut : 1° qu'on ne doit plus admettre la réclusion et la détention des enfants à titre de correction paternelle ; 2° que si la conception de cette abolition peut paraître trop radicale en certains pays, on devra donner un caractère essentiellement éducatif à la détention des enfants, et leur admission dans les établissements spéciaux de réforme devra être entourée de toutes les précautions contre les abus et être limitée à l'adolescence.

M. De Sanctis combat la première conclusion de M. Conti. Sa situation spéciale lui permet de citer des faits nombreux qu'il a eus sous les yeux, de parler en connaissance de cause de l'éducation familiale, notamment dans la classe ouvrière, et il étaie son opinion d'une déclaration faite en 1895, au Congrès pénitentiaire de Paris, par le délégué de Barcelone, et conçue en ces termes :

« Il est douloureux de constater qu'ils sont en plus grand nombre qu'on n'oserait le supposer, les pères qui se rendent indignes d'un tel nom et les mères qui foulent aux pieds les lois naturelles, devenant les uns et les autres l'unique cause de la perdition de leurs enfants, abusant d'un pouvoir qui leur est dévolu par les lois naturelles et civiles, et déshonorant le foyer domestique. Les plus savants criminalistes de toutes les nations sont contraints de dire que l'intérieur domestique, qui devrait être consacré à l'amour, au respect, aux bons

conseils, aux bons exemples, est trop souvent converti en foyer de vices, de corruption et de scandale, et je suis obligé de signaler comme un symptôme alarmant que la démoralisation a pénétré sous tous les toits, dans les villages comme dans les villes, dans les mansardes comme dans les palais. »

Mais s'il reconnaît encore nécessaire, peut-être pendant longtemps, le remède de la correction paternelle, M. De Sanctis estime, comme M. Conti, que les maisons de détention, de correction, doivent être essentiellement éducatives. Le directeur doit être l'éducateur des enfants et non pas seulement celui qui punit. La punition, l'enfant l'a eue au moment où on l'a arraché de sa propre maison. A partir du moment où il est entré à l'institut de correction, l'enfant a droit à la protection, et le protecteur doit être précisément le directeur.

M. San Martino demande que l'on maintienne la maison de réforme uniquement pour les enfants reconnus absolument vicieux, et dangereux pour la famille et la société; mais que l'on en écarte systématiquement ceux qui ne sont que malheureux, et qu'on les confie à des maîtres dans des maisons d'instruction, comme cela se pratique déjà très heureusement en France, à l'égard de l'enfance maltraitée, abandonnée ou en danger moral.

Les orateurs et le Congrès se trouvent d'accord sur les conclusions suivantes :

Etant reconnu que les asiles pour la correction des enfants sont nécessaires, on demande que les articles du code y relatifs soient modifiés de manière que le père ne puisse se prévaloir du texte rigoureux de la loi pour éloigner de la famille des enfants non absolument réfractaires à l'éducation paternelle, et ne puisse se servir du droit de puissance paternelle pour reprendre intempestivement le mineur non corrigé.

On demande, en outre, que les maisons de réforme aient un caractère essentiellement éducatif, qu'elles soient dirigées par des personnes capables, selon toutes les règles de l'éducation, et qu'elles possèdent les moyens d'instruire convenablement les enfants de toutes les conditions sociales.

L. BOURRILLY,
Inspecteur primaire à Toulon

(La fin au prochain numéro.)

DISTRIBUTION DES PRIX

DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU RHONE

Nous avons sous les yeux le compte-rendu de la distribution des prix de la Société d'enseignement professionnel du Rhône qui a eu lieu, l'été dernier, au grand théâtre de Lyon, sous la présidence de M. Jonnart, député, ancien ministre des travaux publics. Un grand nombre de notabilités assistaient à cette cérémonie.

M. Félix Mangini, président de l'association, a rappelé que la Société d'enseignement professionnel du Rhône existe depuis trente-deux ans. Elle a ouvert cent quarante-cinq cours qui ont été suivis, d'après la moyenne des huit dernières années, par 5,516 élèves. A l'entretien de ces cours la Société affecte une somme de 86,000 francs.

« Quand nous songeons, a dit M. Mangini, au nombre des jeunes gens qui depuis trente-deux ans ont fréquenté nos écoles, nous trouvons avec un légitime orgueil que notre association n'est peut-être pas étrangère à cette manifestation pacifique de bon sens que le pays tout entier admirait dernièrement dans notre cité.

Ce qu'il y a de certain, c'est que la graine du désordre ne germera jamais dans notre milieu franchement républicain. Dans ce milieu, de par nos statuts, nous ne faisons jamais de politique (c'est probablement pour cela que nous sommes toujours unis), nous apprenons à nous connaître, à nous estimer. Personne ne fera jamais croire à nos élèves que le patron est l'ennemi naturel, quand ils le voient tous les jours chercher à leur être utile dans la limite de ses moyens. Dans notre milieu, personne ne fera jamais croire au patron qu'il est impossible de rencontrer dans l'ouvrier un collaborateur dévoué, quand il voit de près la jeunesse de nos écoles. Du reste, le bon ouvrier d'aujourd'hui n'est-ce pas le patron de demain ? Nous en avons chaque année des preuves par les dons qui nous arrivent de nos anciens élèves devenus les vrais soutiens de notre association. Et c'est là une de nos grandes forces.

Le programme de notre enseignement varie peu depuis quelques années.

Dans un cinquième de nos cours, nous enseignons les éléments de la grammaire et du calcul; dans les quatre autres cinquièmes, notre enseignement, de plus en plus professionnel, s'adresse à presque toutes les industries de notre ville.

Parmi les créations de cette année, nous vous citerons un nouveau cours de coupe pour la chaussure, établi dans la commune de Villeurbanne, où travaillent de nombreux cordonniers, un cours de résistance

des matériaux, deux cours d'éclairage électrique et d'électricité industrielle; ils sont tous deux suivis par de nombreux auditeurs qui voient l'avenir dans cette branche de la science.

Dans l'enseignement des femmes, nous avons deux nouveaux cours de couture et confection et un nouveau cours de modes et nouveautés.

Nous avons actuellement, réparties dans toute la ville, vingt-deux écoles de couture, coupe et confection, modes et nouveautés, économie ménagère. »

M. Jonnart a pris ensuite la parole. Montrant les résultats remarquables obtenus depuis de nombreuses années par les fondateurs de la Société d'enseignement professionnel, il s'est exprimé en ces termes :

« Le succès de votre Société, il est dû sans contredit pour une large part à la sollicitude incessante de votre Conseil d'administration, à la direction si éclairée, si vigilante, si habile de M. Lang, à la valeur des méthodes des professeurs qui l'entourent et qui prodiguent ici avec leur science beaucoup de leur cœur. Oui, voilà assurément les principales causes de votre prospérité; mais, je dois le dire, le secret de votre force, il est aussi dans votre organisation même. Vous êtes une œuvre d'initiative privée, une œuvre de liberté; vous ne subissez aucune contrainte officielle, aucune réglementation étroite, et l'Etat et le Conseil municipal de Lyon, qui vous aident si généreusement, n'ont jamais eu la prétention de vous absorber...

Avant la séance, votre président, m'entretenant des résultats de l'année, du progrès continu de votre œuvre, semblait presque regretter qu'il eût à refaire annuellement le même exposé, la bonne harmonie persistant dans vos cours, le même zèle et le même entrain se remarquant chez les maîtres et chez les élèves. Ne regrettez rien, mon cher président! Heureuses les associations qui n'ont pas d'histoire! Heureuses les Républiques qui, après trente-deux ans d'existence, n'éprouvent pas le besoin de reviser leur constitution!

Vous savez qu'aujourd'hui il est de mode de demander à la loi de transformer le monde et de corriger toutes les injustices sociales. Il semble que le législateur ait toute autorité, tout pouvoir, que rien ne lui soit plus facile que d'anéantir d'un coup de baguette le vieil édifice qui nous abrite et de faire sortir de ses mains une société nouvelle où règneraient en souveraines la justice, la fraternité, l'égalité. Qui peut nourrir sérieusement de pareilles illusions? La législation est quelque chose, mais c'est peu de chose; l'éducation, les mœurs sont tout.

Le progrès social est fait de progrès moral autant que de progrès matériel. L'égalité! comment la fixerait-on dans le monde? Est-ce que tous les hommes sont également vertueux, également travailleurs, également intelligents, également prévoyants? Un grand orateur du parti républicain avait raison de dire que l'inégalité est fille de l'humanité. Pour la détruire, il faudrait détruire l'homme lui-même.

Est-ce à dire que le rôle du législateur dans les questions sociales soit nul, que l'Etat, dans le tumulte des appétits et des égoïsmes, doive rester indifférent, impassible, dédaigneux de ce que commandent la morale et le droit? Evidemment non, messieurs.

L'action de l'Etat doit nécessairement se faire sentir dans le domaine de la mutualité, de la prévoyance et de l'assistance. Nous lui demandons de susciter, de réveiller l'énergie individuelle paralysée, assoupie ou impuissante. Il faut que partout où l'effort individuel se révèle, il le soutienne et le renforce. Il faut que, grâce à son concours, sous sa bienveillante influence, de prévoyantes et fraternelles fondations émergent et se constituent. Il faut qu'il aide ceux qui s'aident.

Voilà ce que nous lui demandons. Mais nous entendons lui barrer la route chaque fois qu'il se propose d'absorber, de supprimer l'individu. La réglementation à outrance qu'on nous vante comme le remède nouveau et infaillible qui n'est, sachez-le bien, que le reflet d'une société morte, l'écho d'une utopie déjà croulée, la réglementation à outrance enchaînant étroitement l'individu à l'Etat, contraignant, ligottant toutes les initiatives, étouffant cet esprit d'entreprise et de hardiesse qui fait une nation grande, puissante, capable de s'épandre et de rayonner, la réglementation à outrance ne sera jamais l'idéal d'une société coulée dans le moule de la Révolution, éprise de liberté. Remontez à l'origine de tous les progrès, vous trouverez une simple individualité, une volonté d'homme, un ressort d'âme, et c'est assez, car tout est là ! »

M. Jonnart a terminé son éloquent discours par un chaleureux appel à la jeunesse :

« Déjà, jeunes gens, vous avez, pour la plupart, pris place à côté de nous dans la cité; joignez-vous à nous pour mettre les conquêtes de nos glorieux ancêtres à l'abri de la poussée des appétits et des rancunes, et tentez avec nous de parfaire leur œuvre en poursuivant résolument la solution des problèmes qui agitent si douloureusement l'humanité.

Ce sera l'honneur de la République de tendre sans cesse au rapprochement des hommes, à la conciliation des intérêts par des lois toujours plus fraternelles et des mœurs toujours plus humaines. Dans l'accomplissement de cette haute mission, elle a le droit de compter sur vous; elle puisera dans les clartés de votre raison, dans les élans généreux de votre cœur, dans votre juvénile enthousiasme, une force nouvelle pour épargner à notre pays le retour de dissensions néfastes, et affirmer avec éclat la merveilleuse cohésion, les ressources et la puissante vitalité de la patrie française. »

La Société a distribué aux lauréats de ses cours de nombreuses récompenses, consistant en médailles, livrets de caisse d'épargne, diplômes et mentions honorables.

R. S.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Les Régions arctiques.

GLACES ET COURANTS POLAIRES, D'APRÈS LE VOYAGE DE NANSEN

I

Deux faits saillants viennent d'attirer l'attention sur les régions arctiques. C'est d'abord l'audacieux projet d'atteindre le pôle Nord en ballon, conçu par un Suédois, M. Andree, puis et surtout la brillante exploration d'un Norvégien, M. Nansen. Alors que la première tentative, après avoir reçu un commencement d'exécution en juillet 1896, n'a pu, pour des raisons d'ordre purement météréologique, avoir lieu[1],

1. C'est le 27 juillet que s'est terminé aux *Danskön*, dans l'archipel spitzbergien de Norskōarna, en un point distant du pôle de 1000 à 1,200 kilomètres, le gonflement de ce ballon, construit, comme on sait, à Paris, par un Français, M. Lachambre. Sa force ascensionnelle de 5,000 kilogrammes, capable d'enlever trois personnes munies de vivres pour quatre mois et les instruments d'observation nécessaires, était bien celle prévue; l'essai de l'appareil imaginé par M. Andree pour pouvoir diriger dans une certaine mesure son voyage aérien avait aussi fourni les résultats attendus; de plus, l'île choisie par l'explorateur, à la suite d'un séjour prolongé dans ces régions (1882-1883), était précisément située à cette extrémité nord-ouest du Spitzberg où les terres, grâce à l'influence des courants chauds et de vents du sud-ouest placés sous la dépendance du Gulf-Stream, sont non seulement débloquées de glace en été, mais soumises à des conditions atmosphériques et de climat éminemment favorables à un pareil voyage aéronautique. Tout était donc prêt pour le départ, et on s'attendait à recevoir la nouvelle que le *Pôle-Nord* était parti dans la bonne direction, quand, vers la fin du mois d'août, une dépêche datée du 25 vint apprendre le retour à Tromsœ des trois explorateurs. Des vents du nord soufflant, pendant des semaines, avec une persistance sans égale, et la saison devenant trop avancée, M. Andree s'était trouvé dans la dure obligation de dégonfler son ballon et de le ramener en Suède avec ses appareils. Mais cet insuccès, loin de le décourager, est devenu pour le courageux voyageur un enseignement; si bien que, profitant des observations météorologiques faites sur place pendant ces longs jours d'attente, il compte cette année tenter à nouveau cette audacieuse aventure avec plus de chances de succès.

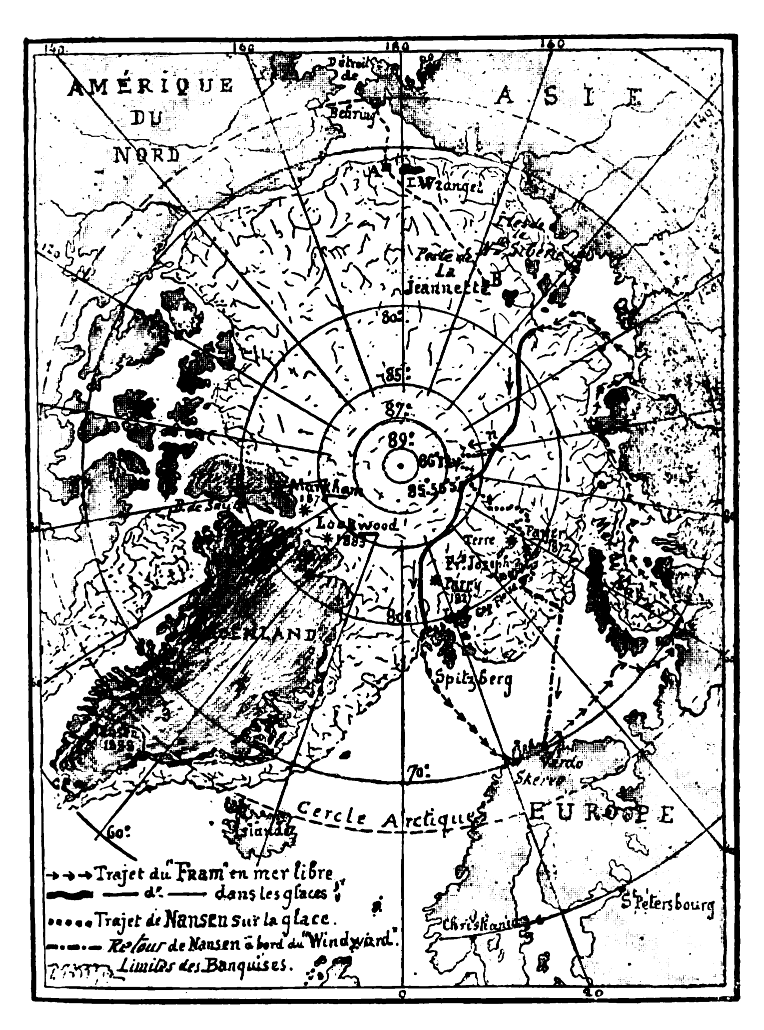
la seconde expédition, pleinement réussie, peut compter parmi les plus grands événements géographiques du siècle; et cela non seulement en raison de l'importance des résultats, mais de la nature si nouvelle des voies et moyens employés.

Dans une précédente exploration des terres glacées de ces régions polaires (1888), le Dr Nansen, en résolvant le premier le redoutable problème d'une traversée complète est-ouest du Grœnland, avait déjà offert l'exemple le plus net d'une grande victoire remportée par l'homme contre les forces brutales de la nature. Cette seconde fois, au lieu de chercher à les combattre en attaquant de front, — comme l'avaient toujours fait, hélas! sans succès, ses devanciers — l'ennemi naturel des explorations polaires, c'est-à-dire la banquise arctique, il s'en est tout simplement servi comme d'un allié.

Des faits précis, notamment la trouvaille en juin 1884, près de la pointe sud du Grœnland, à Julianehaab, d'un glaçon flottant portant les épaves du navire américain la *Jeannette*, perdu trois ans auparavant (13 juin 1881) dans les glaces du nord des îles de la Nouvelle-Sibérie, ayant démontré que la banquise, loin de représenter une immobile calotte glacée, devait être animée d'un mouvement lent et régulier de dérive vers le sud, sous l'influence des vents et d'un courant marin traversant, en face de la large mer qui s'étend entre le Spitzberg et le Grœnland, la zone polaire, il fallait donc, pour atteindre ces régions inconnues, refaire sur un navire solide le voyage effectué par les épaves de la *Jeannette*; par suite, s'engager dans les glaces du nord de la Sibérie, y prendre, selon l'expression imagée de Nansen, un « billet de glaçon », dériver avec la glace vers le pôle, puis venir retrouver, après une traversée qui ne pouvait durer moins de trois ans, le monde vivant dans le Spitzberg ou le Grœnland.

Tel a été le plan de campagne, séduisant mais risqué, du courageux Norvégien. Or, on sait maintenant avec quel succès il a été suivi pour ainsi dire point pour point. Arrimé, dès le 22 septembre 1893, par le travers des îles sibériennes, à un énorme glaçon, et désormais collé à la banquise sans espoir de retour en arrière, le navire le *Fram*, partageant le sort du grand convoi de glaces, était entraîné avec lui, d'une marche lente mais sûre, dans la direction du pôle. Toujours fidèle à son nom, qui veut dire « En avant », et justifiant chaque jour, par son grand degré de résistance à l'écrasement par les glaces, cette autre qualification d'« Invincible » qu'il a si bien méritée, ce navire atteignait, le 15 novembre 1895, au point le plus élevé de sa dérive septentrionale, 80° 55′ 5″; puis, après avoir fait flotter de la sorte les couleurs norvégiennes au point le plus rapproché du pôle qu'un navire ait jamais atteint, il commença sa descente, non moins lente mais toujours régulière, vers le sud, si bien que finalement, le 13 août 1896, en face de la pointe nord-ouest du Spitzberg, il sortait vainqueur de la lutte. Après trois années (trente-quatre mois) passées dans les glaces et les nuits polaires, une mer libre s'ouvrait devant lui!

CARTE DE LA RÉGION ARCTIQUE



A. Point où la *Jeannette* s'est trouvée immobilisée dans les glaces.
B. Point où la *Jeannette* s'est perdue.
C. Point où ont été retrouvées les épaves de la *Jeannette*.

Dès lors, il devenait facile au capitaine Sverdrup de mettre le cap sur la Norvège, puis d'accoster, sept jours après, à Skjervœ.

Et l'on a plaisir à constater, sans arrière-pensées sombres et tristes, — puisque, fait unique dans les annales des expéditions polaires, pas un homme ne manquait à l'appel, — que les deux grandes idées maîtresses de l'exploration, *construction d'un navire capable de résister à l'énorme pression des glaces*, — *dérive générale de la banquise polaire, déterminant l'arrivée, dans la mer du Grœnland, des glaces qui se forment dans un « point central du froid », situé près de la Nouvelle-Sibérie*, avaient reçu de la sorte une éclatante confirmation.

Entre temps, pendant cette dérive, au printemps de 1895, alors que le *Fram*, rapidement poussé vers le nord, avait dépassé en latitude le 83e degré, Nansen, en présence d'une glace devenue tranquille, croyant son navire parvenu au terme le plus septentrional de sa course, crut devoir l'abandonner pour piquer droit vers le pôle et poursuivre en traîneau, avec un seul compagnon, le lieutenant Johansen, l'exploration de la région arctique aussi loin que possible : décision héroïque qui aurait pu lui être fatale. En lui permettant d'atteindre à pied, sur cette glace mouvante, un point qui n'était plus distant de l'axe nord du globe que d'une centaine de lieues (86° 14′ 6″), cette marche surprenante ne représente pas seulement le plus gigantesque des efforts tentés pour la conquête du pôle, mais celui dont les résultats, en venant nous fixer sur la vraie nature de la « région inconnue », sont les plus grands. C'est le vrai chemin du pôle que Nansen a suivi, et si finalement la suprême joie de pouvoir planter, sur le point même qui marque dans le nord la terminaison de l'axe terrestre, le pavillon de sa chère patrie, lui a été refusée, qu'importe! à lui n'en revient pas moins la gloire d'avoir tracé, jalonnant la majeure partie de son trajet, la voie que devront suivre désormais pour l'atteindre les explorations futures [1].

D'autre part, tandis qu'en plus de ces hautes latitudes atteintes, une ample moisson d'observations, recueillies dans cette longue et double exploration, fixait sur de nouvelles bases l'océanographie polaire, d'autres missions installées, à poste fixe, sur divers points des terres

---

1. D'ailleurs, dans cette exploration mémorable, la découverte du pôle était loin d'être le but exclusivement visé, ainsi qu'en témoignent les paroles suivantes prononcées par Nansen quand, dès le mois de juin 1890, il exposait clairement son projet au gouvernement norvégien : « Ce n'est pas pour mettre le pied sur le point mathématique qui forme au nord la fin de l'axe terrestre que nous entreprenons notre voyage, mais pour explorer l'immense région encore inconnue qui environne le pôle, et, sous ce dernier rapport, les résultats auront à peu de chose près la même valeur scientifique, si la route nous mène jusqu'au pôle même, ou nous permet seulement de passer dans son voisinage. » (*Bulletin de la Société de géographie*, comptes-rendus des séances, n° 9, 1890.)

arctiques, ont fourni des résultats sans doute moins éclatants, mais cependant d'un grand intérêt.

Le Spitzberg, par exemple, qui depuis si longtemps n'était plus guère visité que par des chasseurs de phoques et d'ours blancs, possède maintenant sur les bords de l'Alten Bay, dans le fond d'un des plus grands fjords de la côte ouest (*Isfjord*), une station bien organisée par les Norvégiens, qui a déjà permis à M. De Geer de fournir sur les phénomènes glaciaires de la région des notions capitales, puis à un alpiniste anglais célèbre, sir Martin Conway, d'entreprendre avec succès la première traversée complète de la grande île de l'ouest. Dans le même temps, un Norvégien, M. Ekroll, après avoir pris pour base d'une expédition vers le pôle la côte orientale de la terre plus massive du nord-est, se trouvait bien vite, pour des causes toujours les mêmes et faciles à saisir, refoulé en arrière par le rempart formidable de la banquise : dès lors, obligé de battre en retraite pour ne pas subir le sort de ses devanciers, et mis dans la dure nécessité d'hiverner dans ces parages dangereux, il a su profiter de son séjour forcé sur cette côte (1894-1895) pour y entreprendre, sur le mouvement des glaces, une série d'observations suivies, d'autant plus intéressantes que ce sont les premières observations d'hiver que nous possédions sur cette région orientale si peu connue.

Mêmes faits à signaler pour ce qui s'est passé et se passe encore actuellement sur la terre François-Joseph. En ce point qui, bien des fois aussi, n'a été pour les expéditions polaires que le théâtre d'une suite de déceptions cruelles, — parfois tragiques même, comme celle qui a entraîné la perte du *Tegethoff*, — se trouve installée depuis trois ans sur la côte sud, au cap Flora, une mission anglaise que dirige avec une ténacité remarquable M. Jackson. Dans le principe, c'était encore la pensée de pouvoir atteindre le pôle en traîneau, en prenant comme point de départ une ligne de terre placée dans le nord-est du Grœnland, qui avait motivé le choix de cette station. Mais bientôt, ayant reconnu, non sans regret, dès sa première attaque de la banquise (août 1893), l'impossibilité absolue de franchir, même avec son équipe bien dressée de poneys, l'impénétrable barrière mouvante du *pack*, M. Jackson, en plein accord avec le généreux mécène américain, M. Harmsworth, qui s'est chargé des frais de cette expédition, a modifié son plan, et, s'installant à demeure sur la terre François-Joseph, il a depuis lors consacré tous ses efforts à l'étude suivie d'un territoire en somme bien peu connu, et regardé à juste titre, étant donné sa condition de poste avancé au milieu des grandes glaces polaires, comme celui où l'installation d'une station permanente d'observations d'hiver et d'été serait le plus profitable[1].

Aussi ne saurait-on trop féliciter M. Jackson d'avoir eu, dans un pays aussi déshérité, au milieu de cette masse inextricable d'îles, de

1. *Illustrated London News*, t. CV, décembre 1894.

glaces et de fondrières peuplées d'ours blancs[1], le courage d'entreprendre, avec une constance qu'aucune fatigue ne semble devoir vaincre, une pareille mission. On lui doit, avec une masse de faits imprévus sur la faune et la flore de cet archipel, recueillis par le naturaliste de l'expédition, M. H. Fisher, une représentation nouvelle de ses formes topographiques, très différente de celle qui est habituellement figurée sur les cartes d'après les reconnaissances rapides de Payer, et basée sur un grand nombre de levés très précis faits dans toutes les directions pendant l'été[2].

D'une plus grande portée sont ensuite les observations faites sur le mouvement de la distribution géographique des banquises de la région à toutes les saisons. Ces remarques sur la position d'un élément dont le développement joue un si grand rôle non seulement dans la circulation marine des hautes latitudes, mais dans le climat de nos régions tempérées, sont d'un intérêt qui dépasse toutes les prévisions[3].

---

1. Même pendant les plus grands froids de l'hiver, ces ours sont très nombreux sur la terre François-Joseph. Dans une précédente et très courte exploration, celle de l'*Eira* en 1880, M. Leigh Smith, qui la dirigeait, put en tuer trente-quatre. Près du double, une soixantaine, sont tombés ensuite sous le fusil de Jackson, dans les premiers mois de son séjour; au moment surtout où les constructions en bois destinées à l'hivernage venaient d'être dressées, on voyait souvent, le soir, attirés par la lumière des lampes, ces grands animaux regardant, en simples curieux, aux fenêtres un éclairage qui ne pouvait manquer de leur paraître bien singulier. On n'a guère besoin, du reste, de s'inquiéter d'un pareil voisinage, puisque ces ours n'attaquent en somme l'homme que quand ils sont blessés ou affamés. Sans compter le grand parti qu'on peut tirer de leur fourrure sous ce climat rigoureux, leur viande, la seule fraîche qu'on puisse avoir, est excellente, et le sang, immédiatement gelé, puis coupé par petits morceaux, devient pour les soupes un « Liebig » très recherché.

2. Dans le sud, par exemple, au lieu et place de cette grande masse continentale qui, sur la carte de Payer dressée lors de la mémorable expédition du *Tegethof* (1873-1874), borde dans l'ouest l'Austria Sound, et porte les noms de terre de Zichy (N.), puis d'Alexandra (S.), les levés très précis de Jackson indiquent un groupe d'îles plus ou moins abruptes avec un large bras de mer *(British Channel)* ouvert au nord. Si bien qu'en somme la terre François-Joseph devient tout simplement un archipel très découpé de petites îles volcaniques, traversé du nord au sud par deux grands chenaux, Austria Sound et British Channel. (MONTEFIORE, *The Jackson-Harmsworth Polar Expedition Geographical Journal*, décembre 1896.)

3. C'est ainsi qu'en venant nous apprendre combien avait été grande, l'année dernière, en juillet et août, l'extension d'épaisses banquises dans le grand bras de mer qui s'étend entre le Spitzberg et la terre François-Joseph, M. Jackson a fait toucher du doigt la cause de la persistance des pluies pendant les mois d'été dans nos pays. La débâcle ensuite s'étant faite de très bonne heure autour de cette dernière terre, et la banquise s'étant trouvée par suite très crevassée, puis trouée de passes navigables, à cette grande étendue d'eaux complètement privées de glaces doit être attribuée la douceur de notre hiver. (Ch. RABOT, *les Explorations arctiques en 1896. Revue scientifique*, 16 janvier 1897.)

Si enfin nous ajoutons qu'à une latitude plus basse, dans les mers du Grœnland, les Danois à leur tour ont continué, dans le même but, avec la double croisière de la *Fylla* (1894) et de l'*Ingolf* (1896), leur œuvre méthodique d'observation, tandis que cette grande terre glacée était elle-même attaquée de divers côtés à la fois — dans le nord par l'infatigable lieutenant Peary, pour tenter une seconde traversée de l'*inlands-is* (« glace de l'intérieur ») ; dans le sud par une mission allemande pour organiser, sous l'habile direction de Von Drygalski, une station d'études sur l'ensemble du phénomène glaciaire terrestre, — on voit que les dix années qui viennent de s'écouler marquent dans l'épopée polaire une période de grande activité. En plus des grandes expéditions arctiques dont l'éloge n'est plus à faire, jamais celles d'ordre purement scientifique n'ont été plus nombreuses, ni installées dans des stations mieux choisies. Si bien qu'en combinant ce bel ensemble d'observations synchroniques, en rapprochant leurs résultats, il devient, maintenant que les grands traits de la topographie de ces régions arctiques sont fixés, possible de déterminer les conditions physiques bien particulières qui les régissent.

C'est ce que nous allons maintenant tenter d'entreprendre, en attribuant nécessairement, dans cette seconde partie de notre étude, la plus grande place à l'expédition qui, sous le nom de Nansen, marque dans cette histoire une date mémorable en même temps que le début d'une phase nouvelle dans son évolution.

II

Dans ces hautes latitudes, le point saillant des conditions physiques spéciales qui les régissent, c'est d'abord ce fait essentiel tout entier dû à l'inclinaison de l'axe terrestre, qu'entre le cercle article et le pôle s'étend une calotte qui, ne pouvant recevoir les rayons du soleil que pendant le solstice d'été, est soumise à un climat des plus rigoureux. Etant donné l'incidence presque rasante de ces rayons, un long hiver, en effet, qui devient synonyme de nuit et peut durer six mois quand on se rapproche du pôle, n'est guère compensé par la continuité du jour dans la saison d'été, puisqu'avec cette lumière ce n'est certes pas ici la chaleur qui peut reparaître. Aussi existe-t-il dans ces régions une franche *zone glaciale* renfermant, au point de vue de la température, les isothermes qui définissent les plus basses moyennes connues, et où l'obscurité de la nuit polaire n'est atténuée que par l'éclat des neiges et des aurores boréales.

Assurément, dans la zone antarctique, ces conditions sont les mêmes ; mais dans celle du nord la prédominance marquée des terres émergées entraîne nécessairement pour le développement des glaces continentales une ampleur particulière. La limite des neiges persistantes pouvant s'y abaisser progressivement jusqu'au niveau de la mer, le sol disparaît le plus souvent sous un manteau de glace continu.

Quelle que soit leur altitude, montagnes et vallées restent ainsi masquées sous une épaisse nappe glacée ne laissant par places que quelques cimes émergées, et d'où se détachent sur les bords, remplissant les principales dépressions, d'immenses glaciers dont la mer trace seule, le plus souvent, les limites inférieures. Si bien que cette glace, avec sa surface si mouvementée, creusée de profondes crevasses, hérissée d'aspérités, non seulement constitue dans la topographie du pays l'élément essentiel, mais forme, sur le littoral, des lignes de falaises verticales très accentuées. Cet ensemble alors, sur certaines îles complètement glacées, comme le Grœnland, dessine une véritable calotte glaciaire pouvant atteindre en son milieu des épaisseurs formidables[1], et les glaciers qui en dérivent ne représentent en somme que le trop-plein de ces énormes accumulations de neiges et de glaces qui, dans le vocabulaire arctique, portent le nom norvégien d'*inlandsis*.

Mais le phénomène glaciaire, dans ces contrées polaires, ne se limite pas à cette grande extension des glaces continentales. Tout le monde sait que, dans ces parages, les mers sont couvertes de glaces flottantes entravant singulièrement, quand elles s'accumulent en masse, la circulation marine, et qui s'en vont ensuite à la dérive, entraînées par les vents ou les courants, jusqu'au point où la fusion impose une limite à leur descente dans les régions tempérées. Or, ces glaces proviennent de deux sources bien différentes, l'une continentale, l'autre marine. Dans le premier cas, ce sont des *icebergs*, qui résultent tout simplement de la rupture du front des glaciers polaires quand ils débouchent dans la mer; dans le second cas, des *banquises*, produites par l'accumulation de glaçons provenant de la congélation directe de l'eau de mer sur de grandes étendues.

Tantôt cette congélation se réalise directement le long des côtes *(icefoot)* ou dans le fond bien abrité des fjords *(bay ice)*, en donnant naissance à de grandes nappes glacées, fort épaisses, constituant un obstacle des plus sérieux pour la pénétration dans l'intérieur; tantôt, et le plus souvent quoiqu'on l'ait nié, elle a lieu en pleine mer, sans le moindre appui terrestre. C'est vers la fin de l'été, quand déjà la température est suffisamment abaissée, que ce phénomène s'annonce par l'apparition à la surface de petits cristaux de glace qui, tout de suite, faisant l'office d'une couche huileuse, arrêtent le mouvement des vagues; bientôt, l'ensemble se soudant en une masse unique *(studge)*, la mer est prise, et l'épaississement de cette plaine glacée peut se faire avec une telle rapidité qu'un navire s'y trouve aussitôt immobilisé *(nipped)*.

En 1872, Weyprecht, près de la Nouvelle-Zemble, avec le *Tegethof*, en fit la dure expérience. Quelques heures suffirent, en effet, pour emprisonner le navire, et la durée de son séjour au milieu de ce

1. Plus de 1,600 mètres pour celle du Grœnland, d'après Nansen.

champ de glace *(icefield)* ne fut pas moindre de vingt et un mois. Dès lors, en notant jour par jour tout ce qui se passait autour de lui, il a pu se rendre compte de la nature et de l'intensité du phénomène, depuis son début jusqu'au moment où l'amoncellement des glaces autour du navire et surtout sa dérive vers le sud devinrent tels que Weyprecht fut mis dans la dure obligation de le quitter[1].

C'est que ces champs de glace, qui peuvent devenir immenses, loin de rester immobiles, sont soumis à des mouvements incessants occasionnés par ceux des deux milieux essentiellement mobiles, l'air et l'eau, au sein desquels leur sommet d'une part, leur base de l'autre, se trouvent plongés. Que la mer, dont personne ne peut maintenant contester l'existence au pôle nord, soit animée de courants sous la glace qui la recouvre en majeure partie, cela ne peut aussi faire aucun doute; et dans l'atmosphère qui l'enveloppe, les vents, tous les récits d'exploration polaires l'indiquent, sont parfois d'une violence extrême. Or, admettons un conflit entre ces deux éléments, la glace qui le subit éprouvera des tensions qui nécessairement devront s'y traduire par la formation de grandes crevasses. C'est ce qui arrive; il suffit de lire les descriptions saisissantes de Weyprecht pour voir que cette formation, si fréquemment réalisée, s'accompagne de craquements sinistres et marque le début d'un phénomène encore plus expressif : la dislocation complète de la nappe glacée par fragments que les pressions soulèvent et redressent de tous côtés, en provoquant ces enchevêtrements de blocs entassés qui donnent naissance aux singulières et souvent très hautes protubérances des *hummocks*[2].

A cette cause déjà grande de dislocation, qui communique à l'ensemble une surface des plus mouvementées, vient s'ajouter l'action des brusques changements de température qui, dans ces régions polaires, peuvent devenir considérables. Dans la même journée, des écarts de 40° à 50° ne sont pas rares; dans ces conditions, la glace, soumise à des contractions et à des dilatations incessantes, éclate, et de

---

1. C'est à la hauteur du 82° parallèle que cet abandon dut avoir lieu. Immobilisé dans les glaces depuis deux années et dérivant avec elles, le *Tegethof* s'était rapproché de 7 degrés vers le pôle, et avait rencontré sur sa route l'énorme promontoire basaltique d'une terre inconnue que les officiers de l'expédition, après en avoir dressé une carte sommaire, baptisèrent du nom de *François-Joseph*, en l'honneur de leur souverain. Or, dans ce ong trajet, tandis que le lieutenant Payer, dans le but spécial d'explorer la terre qui venait d'être découverte, s'engageait dans de longues et périlleuses excursions en traîneaux, le capitaine Weyprecht, resté à bord, ayant suivi de près, avec une attention soutenue tous les phénomènes qui se produisaient sur la glace encaissante, a pu en donner une complète description dans un ouvrage devenu rapidement classique sous le titre de *Metamorphosen des Polareises*.

2. Terme appliqué, dans le vocabulaire arctique, à tous ces amas de blocs redressés, hérissés de pointes, qui sur la nappe glacée polaire prennent parfois le caractère de petites montagnes hautes de 150 mètres.

là résulte surtout ce fendillement qui débite la glace par blocs ébouleux que le moindre mouvement fait tomber. Souvent aussi, dans toutes ces fentes, l'eau qui provient soit de la fusion superficielle, pendant l'été, des neiges ou des glaces, soit de la pénétration de l'eau marine du dessous, les soude en se congelant et parvient à communiquer à l'ensemble une grande solidité. Si bien que finalement la nappe glacée prend l'aspect d'un conglomérat de blocs énormes entassés par la pression et cimentés par de la jeune glace.

Ainsi naissent les banquises, les unes destinées à devenir côtières, — comme celle dite *Stor-is* (« grande glace »), qui borde toute la côte est du Grœnland, — quand les courants de dérive continus viennent directement appliquer ces glaces marines contre le littoral; les autres à s'étendre sur des espaces immenses, en constituant ces vieilles glaces permanentes, alimentées par les neiges qui s'y entassent d'hiver en hiver, qu'on désigne spécialement sous le nom de *pack*: telles sont celles qui s'étendent de la Nouvelle-Sibérie au Grœnland, et qu'on sait maintenant recouvrir le pôle d'une façon continue.

Mais cet état permanent n'exclut pas la mobilité, ainsi qu'en témoigne non seulement la dérive du *Fram*, mais l'état profondément disloqué de cette masse chaotique : état qui se traduit non seulement par d'immenses crevasses, mais par de véritables zones effondrées donnant naissance, au milieu des grandes banquises du *pack* polaire, à ces éclaircies singulières dites en russe *polynia*, où l'on s'étonne de voir reparaître l'eau marine sur de grandes étendues; éclaircies dont l'existence a si largement contribué à faire considérer comme une réalité la légende d'une mer libre au pôle, et dont l'importance au point de vue de la navigation reste toujours bien grande, puisque les navires, après leur débloquement, peuvent y reprendre l'eau et avancer plus rapidement par leurs propres moyens.

Dans ces mouvements des banquises aussi bien que dans le déplacement des points d'eau intercalés, les vents jouent un rôle considérable; d'autant plus que les grands blocs redressés, les éminences de toutes sortes qui hérissent leur surface, font pour ainsi dire l'office d'une voile, sur laquelle les vents ont beaucoup de prise. Aussi deviennent-ils souvent la cause principale de la rencontre de deux banquises voisines. Dans ce cas, le choc est terrible; par les tempêtes, les glaçons pressés montent les uns contre les autres, puis se renversent en s'empilant dans le plus complet désordre. C'est une lutte formidable, où les chocs s'accompagnent de bruits effrayants. Malheur au navire qui se trouve pris dans un pareil étau! A moins que le bâtiment ne soit spécialement construit, comme le *Fram*, pour résister à cette pression des glaces, l'écrasement est le sort qui lui sera fatalement réservé, comme il est arrivé au *Tegethof*, à la *Jeannette*, au *Varna*, à *l'Eira*, et à tant d'autres.

Puis, finalement, lors des débâcles qui se font dans la saison chaude, quand, sur le bord de ces banquises, de grands paquets se

détachent, on voit partir des mers polaires de grands convois de « glaces de dérive » *(drift)*, dont la destinée, toujours la même, comme pour les *icebergs*, est de disparaître par fusion, non sans qu'ils aient, au préalable, exercé sur le climat des régions qu'ils atteignent une influence notable.

III

Tels sont les caractères généraux du phénomène glaciaire dans les régions boréales ; la glace y règne sans partage : sous la forme soit de l'*inlandsis*, recouvrant de son immense nappe glacée la majeure partie des terres émergées, soit des banquises qui parviennent à immobiliser l'océan sur de si vastes étendues, elle devient, dans le paysage polaire, l'élément dominant, celui dont il faut toujours tenir compte quand on veut l'aborder ; mais il ne s'ensuit pas qu'elle y soit partout uniformément répandue. Sa distribution, au contraire, s'y fait d'une façon très inégale : et pour s'en rendre compte, un seul coup d'œil jeté sur une carte de ces régions suffit.

Dans cette zone glaciale, les surfaces continentales, largement épanouies, comme on sait, dans la direction du cercle arctique, circonscrivent un bassin polaire qui ne communique avec l'océan que par trois ouvertures : une grande porte et deux couloirs. La grande porte, c'est cette vaste mer parsemée d'îles qui s'étend entre le Grœnland et la Nouvelle-Zemble ; les deux couloirs sont le détroit rétréci et peu profond de Behring, puis celui plus étroit encore de Smith, qui s'ouvre dans le nord de la baie de Baffin. Ces trois ouvertures sont les seules routes d'accès pour les navires vers les régions arctiques, et en même temps celles que suivent les glaces flottantes quand, lors de la débâcle, les courants les entraînent vers les régions plus tempérées.

Pour atteindre les terres voisines du pôle, il faut donc choisir, parmi ces ouvertures, celle qui reste la moins encombrée de glaces. Or, la plus suivie, la plus profitable, ce n'est pas cette vaste mer qui s'ouvre largement dans le prolongement de l'Atlantique entre le Grœnland oriental et l'Europe boréale ; ce n'est pas non plus le détroit de Behring ; c'est l'ouverture la plus petite, le détroit de Smith.

La raison, c'est que précisément c'est la voie la plus large qui, avec les plus fortes banquises, se présente bordée par la plus grande étendue de glaces continentales. C'est d'abord le Grœnland, où tout l'effort de la glace, et par suite son déversement à la mer, est reporté sur la côte orientale, elle-même bordée d'une banquise continue. Puis le Spitzberg, dont les grandes îles sont, les unes, placées dans les conditions du Grœnland, c'est-à-dire couvertes d'une calotte glaciaire, et les autres, quand elles sont pourvues d'un relief plus accentué (Spitzberg

occidental), revêtues d'immenses glaciers aboutissant tous à la mer par des falaises de plusieurs kilomètres de large. Dans les mêmes conditions se présentent plus au nord la grande île septentrionale de la Nouvelle-Zemble et surtout la terre de François-Joseph, où des îles entières, enfermées comme dans un globe de verre, disparaissent sous une calotte de glace continue.

Dans la direction du détroit de Behring, l'encombrement de la mer du même nom par les glaces, et surtout la persistance du phénomène, sont à leur tour motivés non seulement par le fait que la surface, dans sa partie septentrionale la plus étranglée, peut se prendre de bonne heure en glace, mais par cet autre fait que la longue rangée de péninsules et d'îles qui la bordent dans le sud servent de support à d'immenses glaciers, tous construits sur le type polaire, c'est-à-dire plus longs que larges et déversant à la mer le trop-plein d'*inlandsis* très étendus.

Rien de semblable pour le petit détroit de Smith. Sur les côtes qui le bordent et de même sur toutes celles qui encaissent la baie de Baffin, les espaces libres complètement dépourvus de glaces sont très étendus. Les îles innombrables qui bordent dans le nord le continent américain restent caillouteuses et même privées de neige pendant toute la saison d'été.

En somme, si, sur ces terres circumpolaires, les phénomènes glaciaires se manifestent avec une intensité sans pareille, il est juste d'ajouter que, loin de s'étendre uniformément à l'ensemble, ils se localisent dans des régions bien déterminées, bien spéciales même, puisque, contrairement à ce qu'on pourrait penser, au lieu que les glaces se développent progressivement et prennent de plus en plus d'extension à mesure qu'on se rapproche du pôle, c'est justement l'inverse qui a lieu.

D'une façon générale, on sait maintenant que c'est entre le 74e et le 76e degrés que se fait leur maximum d'extension. Au delà, loin de s'exagérer, les conditions glaciaires, sitôt qu'on a franchi le 76e degré, deviennent de moins en moins prononcées. Leur plein développement, en somme, dans cette zone circumpolaire, ne se fait qu'à l'est, dans les points où les terres insulaires sont à la fois le plus espacées et le plus écartées du pôle.

Exactement, le détroit de Davis et la baie de Baffin tracent une limite au delà de laquelle les grandes calottes de glace — c'est-à-dire le phénomène glaciaire avec ses caractères franchement polaires, si développé dans le Grœnland, le Spitzberg et la terre de François-Joseph — cessent brusquement pour faire place à de simples glaciers du type scandinave.

Quant à la cause de différences aussi tranchées, c'est naturellement dans le climat qu'il faut la chercher. Depuis longtemps, le célèbre physicien anglais Tyndall a déclaré que « le froid tue les glaciers et que c'est la chaleur du soleil qui les produit ». Or, jamais

cette assertion, en apparence paradoxale, n'a trouvé de vérification plus nette que dans ces contrées polaires. Si, par exemple, depuis le détroit de Davis jusqu'à la Nouvelle-Zemble du Sud, en passant par le détroit de Behring, soit sur les deux tiers du cercle polaire, les glaciers sont rares ou absents, si les îles éparses sur la bordure nord du continent américain peuvent elles-mêmes se présenter libres de toute glace sur de grandes étendues[1], c'est que, dans toute cette zone, les terres, soumises à un climat sec et rigoureux, et dépourvues d'un relief sensible, sont de plus baignées par des mers froides que nul courant d'eau chaude issu des régions méridionales ne vient réchauffer.

Au contraire, dans l'est du détroit de Davis, les conditions d'un climat humide et d'eaux marines relativement tièdes sont bien réalisées dans les mers qui baignent le Grœnland, grâce à l'influence du Gulf-Stream. Parti des Antilles, ce courant d'eau chaude, avec son cortége habituel de vents très humides, remonte vers le nord, où il se divise en deux branches, dont l'une, après avoir atteint l'Islande, puis la pointe sud du Grœnland, vient baigner la côte occidentale de la baie de Baffin, tandis que l'autre longe la côte norvégienne, puis se perd définitivement dans les mers polaires autour des grandes îles précédemment indiquées (Spitzberg, terre de Francois-Joseph, Nouvelle-Zemble du Nord). Aussi, toutes ces terres bénéficiant d'un climat absolument inconnu dans les autres régions arctiques, les phénomènes glaciaires peuvent s'y manifester dans des proportions colossales. Déjà sur la côte est d'Islande, directement frappée par le Gulf-Stream et les courants d'air humides, les champs de névés peuvent couvrir 14,000 kilomètres carrés et les glaciers qui en dérivent descendre droit vers la mer avec un front de plusieurs centaines de mètres de largeur. La côte scandinave, surtout dans sa partie laponne et dans le voisinage du cap Nord, est aussi souvent marquée par de vraies falaises de glace résultant du brusque déversement à la mer d'immenses glaciers. Mais c'est surtout le Grœnland qui vient en fournir la preuve la plus éclatante.

Assurément si cette terre allongée parvient, en plein Atlantique septentrional, à faire arriver la glace jusqu'au 60e degré de latitude nord, c'est-à-dire sur le même parallèle que Christiania et Saint-Pétersbourg, c'est dans le puissant relief du pays et surtout dans la nature exceptionnelle de son régime météréologique qu'il faut en chercher l'explication. Or, ce régime on en touche la cause en voyant à la pointe du Grœnland le courant chaud entretenir dans l'air cette richesse d'humidité qui toute l'année détermine sur son plateau glacé des chutes de neige d'une abondance sans pareille. Là est tout le secret de l'étonnante accumulation des glaces en ce point, sous la

---

1. Ch. Rabot, *les Glaciers polaires et leur distribution.* (Association française pour l'avancement des sciences, 1890.)

forme de ce colossal *inlandsis* que Nordenskjœld et Nansen ont parcouru les premiers[1].

Et c'est là un phénomène bien actuel. Assurément, ce Grœnland avec son manteau de glace continu nous donne l'image de ce que devaient être certains pays d'Europe lors de la grande phrase d'extension des glaciers. Mais dans aucun cas on ne saurait considérer sa calotte glaciaire, ainsi qu'on l'a souvent déclaré, comme un « reste de cet état ancien », comme une vraie « glace fossile » qui serait parvenue à se maintenir jusqu'à nos jours en ce point, sous l'influence de conditions d'existence fort anciennes et n'ayant jamais changé depuis. Rien n'est plus faux. D'ailleurs, pour en fournir la preuve, de récentes observations faites en 1895, lors de la dernière expédition grœnlandaise de Peary, par M. Salis, puis contrôlées par M. Chamberlin, géologue attaché à l'expédition envoyée en 1894 à la recherche du lieutenant Peary, ont révélé ce fait curieux, des plus intéressants, qu'au Grœnland aussi bien qu'au Spitzberg, toutes les montagnes côtières bien découvertes, et privées de glaces, présentent des contours heurtés, anguleux, avec des arêtes très vives, sans jamais porter les traces d'usure, de stries et de polissage qu'elles n'auraient pas manqué de présenter si la glace avait passé par-dessus[2].

Ainsi donc, l'extension des glaces, en particulier celle des calottes glaciaires dans la zone polaire indiquée, est un fait qui, quoi qu'on en ait dit, n'a rien d'ancien; un fait tout entier dû aux conditions physiques actuelles de la région et placé sous la dépendance immédiate du Gulf-Stream. Si bien qu'en somme, l'histoire de cet état glaciaire n'est qu'un chapitre de la description des effets produits par le courant chaud. A ce point même qu'on ne saurait échapper à cette dernière conclusion, qu'une augmentation de sa puissance, loin d'entraîner la disparition des glaces polaires, contribuerait largement à en accroître l'importance. Ce n'est pas à souhaiter, bien entendu, étant donné qu'il en résulterait, comme autre conséquence immédiate, un trouble complet dans le climat de notre Europe, puisque le nombre aussi bien que l'importance des convois de glaces flottantes qui, chaque année, se détachent des banquises arctiques pour venir errer à l'aventure dans les latitudes tempérées, s'accroîtrait singulièrement.

Quant aux différences constatées dans les deux autres tiers du cercle polaire, c'est à l'insuffisance des neiges qu'il faut les attribuer; et dans ce cas on ne peut méconnaître le rôle absolument inverse pris, cette fois, par un courant polaire qui, drainant toute cette partie de l'océan Glacial, joue dans son hydrographie un rôle capital.

---

1. De Lapparent, *les Causes de l'extension ancienne des glaciers*. (*Revue des Questions scientifiques*, octobre 1897.)

2. H. G. Bryant, *The Peary auxiliary Expedition of 1894*. (*Bull. Geog. Club*, Philadelphie, t. Ier, 1895.)

Il s'agit de ce courant bien connu qui, dans le large et profond sillon du Spitzberg au Grœnland, descend vers le sud, régulier comme un fleuve, contre la côte grœnlandaise, en venant y accumuler non seulement les grandes glaces de la banquise littorale, mais des bois flottés d'origine incontestablement sibérienne, et cela jusqu'à l'extrémité même de sa pointe méridionale. C'est Nansen qui, le premier, a mis en pleine évidence le caractère de ce grand exutoire des eaux arctiques, en montrant — puisque les bois sibériens que ce courant transporte avaient dû nécessairement traverser la calotte polaire dans toute sa longueur — qu'un pareil afflux d'eaux polaires dans l'Atlantique ne pouvait avoir d'autres sources, dans le bassin central, que les courants qui entrent dans cette mer arctique par le détroit de Behring; après avoir longé la côte asiatique et s'être trouvés singulièrement grossis par les apports d'eau douce des grands fleuves sibériens, ces courants deviendraient capables d'aller chercher leur issue entre le Spitzberg et le Grœnland, par le plus court chemin, c'est-à-dire en traversant sous les glaces la région intérieure du pôle même ou son voisinage immédiat.

De cette théorie nouvelle des courants polaires passant immédiatement à l'application, Nansen, capable de toutes les audaces, conçut l'idée d'en profiter pour se faire transporter par la glace de la Nouvelle-Sibérie au Grœnland en passant par la région inconnue. Pour s'acclimater en quelque sorte à cette rude traversée, il entreprend d'abord la traversée si périlleuse de la calotte glaciaire du Grœnland, en l'attaquant précisément sur sa bordure orientale pour voir en personne le courant dans sa dernière section grœnlandaise; puis, pour en fixer en toute certitude les origines et le tracé, il accumule preuves sur preuves, jusqu'au moment où finalement un curieux cas de transport, bien mis en lumière par une note de M. Mohn[1], venait lui donner raison. C'est celui des épaves de la *Jeannette*.

Frété en 1879 par Gordon Bennett, qui venait de lancer Stanley en Afrique, ce petit bâtiment bardé de fer devait tenter de gagner le pôle en prenant comme point de départ le détroit de Behring. Mais à peine la *Jeannette* avait-elle franchi les passes de ce détroit qu'elle se trouvait bloquée par les glaces juste en face de la terre de Wrangel. C'en était fait d'elle; désormais il ne lui était plus possible de reprendre sa liberté. Rivée de la sorte à la banquise, elle a dû la suivre dans tous ses déplacements dans la zone polaire. Ce voyage dans l'inconnu au gré des vents a duré deux ans; puis finalement un beau jour, par le travers des îles de la Nouvelle-Sibérie, le navire, retrouvant pour la première fois, dans une éclaircie des glaces, l'espace libre devant lui, reprit l'eau. Mais dans le trajet, l'énorme pression des glaces ayant

1. Cette note, désormais historique, puisqu'elle est devenue la cause principale du glorieux voyage de Nansen, a été insérée en 1884 dans un journal norvégien, le *Morgenblad*.

brisé sa coque, il coula à pic, et l'équipage fut obligé de se sauver à la hâte dans de frêles embarcations [1].

Ceci se passait le 13 juin 1881, par 77 degrés, à la hauteur de l'archipel sibérien. Or, trois ans après, les épaves authentiques de ce bâtiment se retrouvaient, échouées sur un glaçon, à la pointe sud-est du Grœnland, près de Julianehaab [2]. C'est le courant polaire indiqué par Nansen qui les y avait portées. Dès lors on voit que pour faire une nouvelle et décisive démonstration de l'existence du courant, Nansen n'avait plus qu'à tenter lui-même l'essai, c'est-à-dire à se replacer sur la banquise dans les conditions des débris de la *Jeannette*, puis à se laisser entraîner pour refaire le chemin qu'elles avaient suivi.

C'était, dans sa forme moderne, une franche aventure de Viking, bien digne de tenter un des plus fiers descendants de ces Norvégiens qui se lancèrent les premiers dans l'inconnu des régions arctiques. Aussi, dès la fin de septembre 1893, après une première et déjà très rude traversée où le *Fram*, notamment dans cette « glacière » du monde arctique qu'on nomme mer de Kara, avait pu remporter contre les glaces ses premières victoires, ce petit bâtiment, court et puissant, parvenu à atteindre par le travers de la Nouvelle-Sibérie l'emplacement qui devait marquer la fin de sa circulation en eau libre, se trouvait solidement amarré à la banquise et désormais livré sans défense à sa lente dérive. Or, non seulement, après une traversée complète de la calotte glaciaire, son débloquement s'est fait, au bout de trois ans d'emprisonnement dans les glaces, près du Spitzberg, juste en face de la mer du Grœnland, comme l'avait prévu Nansen; mais les cartes maintenant publiées de ce voyage indiquent que sa dérive a suivi la même direction que celle des épaves de la *Jeannette*.

Ainsi s'est trouvé confirmé d'une façon éclatante ce fait énoncé dès le principe comme servant de base à cette glorieuse expédition, qu'en se laissant charrier par les glaces on pourrait sûrement, sinon atteindre le pôle, au moins profiter de l'extrême lenteur du mouvement de dérive qui entraîne la banquise arctique de la mer sibérienne à celle du Grœnland, pour faire de la *région inconnue* une exploration suivie.

En plus de ce résultat déjà si grand, et de tant d'autres moins

---

1. Cette tragique issue du voyage se présenta au moment où l'équipage, en pleine « région inconnue », venait de découvrir plusieurs îles nouvelles, dont la principale porte maintenant le nom de Gordon Bennett. Les marins de la *Jeannette* purent, non sans peine, atteindre les côtes de la Sibérie; mais en présence de ses déserts glacés, qui semblaient pourtant devoir être leur salut, leurs forces les trahirent; tous ont péri de froid et d'épuisement.

2. Ces reliques, au nombre de cinquante-huit, renfermaient notamment, comme preuves manifestes d'authenticité, le rôle des canots de la *Jeannette*, une liste de provisions signée du nom du capitaine De Long, ainsi que divers objets marqués du chiffre des matelots de son équipage et maintenant pieusement conservés dans le musée de Copenhague.

importants qu'on pourra déduire des observations de toute nature, météréologiques, magnétiques, hydrographiques, sondages en eau profonde, etc., faites avec tant de suite et de méthode pendant ces trois années de séjour sur une glace en perpétuel mouvement, il en est un des plus intéressants qu'on peut tout de suite dégager du simple examen de l'allure si particulière prise sur les cartes par le tracé du voyage du *Fram* dans les glaces. C'est le rôle important, capital, joué par les *vents* dans ce mouvement général de dérive de la banquise.

Ce tracé, en effet, loin d'être rectiligne, n'est qu'une suite de zigzags et de boucles, de poussées en avant et de reculs, inconciliables avec l'idée d'un courant marin comme principe essentiel de ce mouvement, et qui sont tout simplement la marque expressive des caprices du vent. Sans entrer dans le détail des faits, remplis d'intérêt pour la météréologie polaire, qu'on peut déduire de cette dérive du *Fram*, nous nous bornerons simplement à indiquer qu'on peut y constater avec surprise que la saison où ces brusques changements de direction, qui ont si souvent rempli d'inquiétude le vaillant équipage, ont été le plus accentués, celle par suite où la mobilité de la glace a été la plus grande, c'est précisément l'hiver; et nous mentionnerons ce fait des plus remarquables, qu'un géographe bien connu, M. Supan, dès la première annonce du projet de Nansen (1890), avait déduit du simple examen des cartes isobares de la région boréale, si bien dressées par M. Buchan [1], quelles seraient, avec le sens et la direction des mouvements du *Fram*, ses allées et venues aux diverses époques de l'année [2].

En particulier se trouvaient déjà indiquées, avec un caractère franchement prophétique, ces avancées rapides vers le nord-ouest, que le *Fram* a toujours subies sous la longue nuit polaire pendant les saisons d'hiver et de printemps, de novembre à mars, sous l'influence des vents dominant quand le centre des hautes pressions vient se placer près de la Nouvelle-Sibérie; puis les phases inverses de recul, de troubles, voire même d'arrêt, pendant la saison ensoleillée qui s'étend de juin à octobre, alors que règnent des vents soufflant dans la direction opposée, vers le Pacifique. Dès lors, on voit que parmi les traits caractéristiques de ce voyage unique au monde, aussi bien par la façon dont il a été conçu que par celle dont ses moindres détails avaient été prévus, figure cette chose tout à fait nouvelle « d'une concordance parfaite des prévisions avec les faits ».

Que de choses il y aurait encore à dire sur ce fait inattendu, mais aujourd'hui si bien démontré par les sondages du *Fram*, que la ter-

---

1. On trouvera ces cartes dans le second volume *(Report on Oceanic circulation)* de la belle publication où sont condensés les résultats de l'expédition du *Challenger*.

2. Supan, *Die Arktische Windscheide und die modernen Polar-Projekte.* (*Petermann's Mittheilungen*, 1891, p. 191.)

minaison de notre globe dans le nord se fait par une dépression marine des plus marquées! Assurément, c'est la conséquence prévue de ce trait essentiel des conditions générales du relief de l'écorce terrestre, qui fait qu'à toute saillie continentale correspond presque toujours aux antipodes une dépression océanique; mais l'existence de cette mer boréale était sérieusement contestée, et ceux qui l'admettaient ne lui attribuaient guère qu'une profondeur moyenne de 300 mètres. On était donc loin de penser qu'à l'extrémité septentrionale du globe, la place du *continent antarctique*, qui, dans ses saillies connues, comprend des sommets atteignant, d'après les mesures de Ross, 3,000 et même 4,000 mètres, était tenue par une *déformation inverse* de l'écorce, et de valeur pareille. Ce que les sondages si intéressants du *Fram* nous ont appris, en effet, c'est que les fonds, qui dans les parages du Spitzberg aussi bien que de la Nouvelle-Sibérie, restent compris entre 120 et 200 mètres, tombent ensuite, brusquement à plus de 1000 mètres, pour atteindre ensuite, dans les points les plus septentrionaux de cette mer glacée où la sonde du capitaine du *Fram* a pu pénétrer, les profondeurs exceptionnelles de 3,800 à 4,000 mètres. Ainsi s'est affirmée l'existence au pôle Nord non seulement d'une mer très profonde, mais d'une zone déprimée, représentant, sous son volume relativementfaible, une des plus fortes dépressions marines qu'on connaisse, et vraisemblablement aussi, quand on examine la composition et l'allure des terres disloquées qui la bordent, *la plus ancienne*; étant donné que ce privilège de l'ancienneté, longtemps accordé au Pacifique, lui est maintenant refusé par des considérations d'ordre géologique incontestables.

Ch. Vélain.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Traité de pédagogie scolaire, par MM. *Carré* et *Roger Liquier*. — Il est, croyons-nous, peu d'instituteurs qui, soit à l'école normale, soit plus tard, au moment où ils préparaient leur certificat d'aptitude pédagogique, n'aient étudié l'*Essai de pédagogie* que publiait en 1882 notre ancien collègue, M. Carré. Cet ouvrage leur a été d'un précieux secours. Aujourd'hui, grâce encore à M. Carré, ils pourront trouver mieux.

L'*Essai de pédagogie*, nous dit lui-même l'auteur, « était formé pour la plus grande partie de documents originaux (instructions, circulaires, extraits de conférences), rassemblés et répartis sous diverses rubriques correspondant aux divisions principales d'un cours d'éducation; c'est dire qu'il y manquait une coordination véritable, qui ne fût pas une simple juxtaposition de textes. Puis la réunion de ces fragments divers présentait forcément, d'une part, des lacunes, de l'autre des redites. Enfin le tout avait besoin d'être revu, complété, harmonisé, suivant un plan d'ensemble plus rigoureux, qui donnât à l'œuvre l'unité nécessaire, en fît un livre, en un mot. »

Ce livre a paru il y a quelques semaines sous la double signature de M. Carré et de M. Roger Liquier, directeur de l'école normale d'instituteurs d'Avignon, que connaissent bien les lecteurs de nos plus importants journaux scolaires.

L'ouvrage comprend deux parties bien distinctes. Nous passons sous silence un *Appendice*, beaucoup trop succinct et qui eût pu disparaître sans inconvénient. On y trouve quelques notions d'administration scolaire, qui, en raison de leur excessive brièveté, renseignent le lecteur fort incomplètement et risquent même parfois de l'induire en erreur. Laissons ces quelques pages, pour ne nous occuper que des deux parties essentielles du volume: la première, théorique, consacrée à la Psychologie appliquée à l'éducation; la seconde, toute pratique, ayant pour titre : L'École : Education et instruction en commun.

La première partie est notablement plus courte que l'autre, et nous louerons MM. Carré et Liquier de ne pas l'avoir développée davantage. Il a paru en ces quinze dernières années bien des ouvrages de pédagogie, dont les auteurs, connaissant peu, il est permis de le croire, nos écoles primaires et les enfants qui les fréquentent, se complaisent dans les théories philosophiques et ne donnent, pour ce qui a trait à l'exercice même de la profession d'instituteur, que bien peu d'indications vraiment pratiques et utiles. Ce reproche ne pourra certes pas être adressé au livre qui fait l'objet de ce rapide compte-rendu.

Sur l'éducation physique, l'éducation intellectuelle (l'intelligence,

les sens, la conscience, les facultés de conservation et d'élaboration, la raison, le langage), l'éducation morale (sensibilité et volonté), MM. Carré et Liquier se contentent d'exposer, avec autant de sobriété que de clarté, ce qu'il y a de véritablement indispensable à connaître ; et, même dans cette première partie, leur esprit éminemment pratique, leur profonde expérience professionnelle leur permet de multiplier, sur certaines questions, par exemple sur l'éducation physique, sur l'hygiène scolaire, des observations, des conseils dont les maîtres peuvent tirer le meilleur profit.

Mais c'est dans la seconde partie, la plus intéressante à notre gré, qu'abondent les renseignements, les remarques utiles. Sur l'organisation matérielle et pédagogique des écoles primaires, sur les formes générales de l'enseignement, les méthodes à suivre, les procédés à employer pour l'enseignement des diverses matières du programme, les instituteurs trouveront dans le nouveau *Traité de pédagogie* qui leur est offert quantité de pages où les difficultés de leur tâche quotidienne sont abordées et résolues. MM. Carré et Liquier ne s'attardent point, comme d'aucuns l'ont fait, à disserter longuement sur les méthodes, laissant de côté, comme chose à peine digne d'attention, le détail des procédés. Ils disent eux-mêmes, bien judicieusement, à ce propos : « S'il ne faut pas s'exagérer l'importance des procédés, il ne faut pas non plus en faire fi... Sans doute c'est le petit côté de la pédagogie ; mais c'en est le côté pratique et tout d'abord efficace. Il ne faut pas une bien grande intelligence ni des connaissances bien étendues pour arriver à comprendre et à pratiquer ces procédés, qui constituent ce qu'on pourrait appeler la « mécanique » de la classe : encore faut-il que les maîtres de nos écoles primaires se les soient rendus familiers. Cultivez d'abord l'intelligence, dit-on quelquefois, et le reste viendra par surcroît ; la moindre application suffira à un esprit qui a de la portée et de la force pour imaginer ces moyens et les mettre en pratique. — Non, la chose n'est pas si facile. Et la preuve, c'est que ce ne sont pas les maîtres les plus instruits qui obtiennent toujours les meilleurs résultats. Et puis, pourquoi vouloir découvrir à nouveau ce que d'autres ont découvert avant nous ? Un maître qui veut réussir doit donc s'enquérir des procédés qui ont été employés avec le plus de succès par ceux qui l'ont précédé dans la carrière, et profiter de l'expérience de ses devanciers ; il doit connaître tous ces procédés, les avoir comparés, et choisir ceux qui lui semblent les plus rationnels, les plus pratiques, les plus accommodés à ses goûts et à ses propres aptitudes... La pédagogie a ses théoriciens et ses praticiens : l'idéal serait que l'instituteur fût à la fois l'un et l'autre ; mais, dans nos écoles primaires et pour le modeste objet qu'on s'y propose, la théorie sans la pratique ne produit rien, tandis que la pratique, aidée d'un peu de théorie, suffit souvent à donner des résultats très satisfaisants. »

Les maîtres de nos écoles trouveront dans le nouveau *Traité de pédagogie* beaucoup d'indications pratiques et seulement « un peu de

théorie »; c'est pour cela que cet ouvrage leur rendra de sérieux services : ils en feront, nous en avons l'espoir et le désir, leur livre de chevet. La première édition, qui vient de paraître, sera sans doute suivie de plusieurs autres. C'est en vue de ces éditions ultérieures que nous croyons devoir émettre un vœu et formuler quelques remarques critiques. Nous souhaiterions que les auteurs voulussent bien, étendant un peu le cadre dans lequel ils se sont renfermés, ne pas laisser de côté les questions présentant un intérêt particulier pour les écoles primaires supérieures, dont l'enseignement est encore un peu flottant en maint endroit; plusieurs des chapitres de la seconde partie seraient bien utilement complétés par quelques pages contenant, pour les professeurs de ces établissements, des conseils spéciaux, appropriés aux programmes qu'ils ont à suivre. Quant à l'enseignement élémentaire même, peut-être sera-t-il permis de regretter que, en quelques points, les auteurs ne se soient pas arrêtés davantage à ce qui intéresse les écoles de filles : la gymnastique notamment, les travaux manuels féminins, l'économie domestique semblent traités d'une façon sommaire. Quelques additions encore seraient désirables en ce qui concerne, par exemple, la tenue des cahiers de devoirs mensuels, du cahier de roulement; les dictées d'écriture courante; les exercices de recherche dans le dictionnaire, si souvent négligés dans nos classes; le mode de correction simultanée, par classement des fautes, pour la composition française; la façon d'interroger en géographie, l'emploi des cartes muettes; certains procédés, tels que le procédé Tabareau, si commodes pour nombre d'exercices, entre autres pour le calcul mental et le calcul rapide par écrit, etc. Enfin, il sera nécessaire de corriger quelques erreurs : citons la définition du cercle, qui n'est pas une ligne; de l'équateur, qui n'est pas un plan; cette affirmation inexacte que la peine de l'interdiction ne s'applique pas aux instituteurs stagiaires. Ailleurs certaines phrases gagneront à être remaniées : il n'est pas juste de dire que ce soit toujours un non-sens de tracer sur une carte « des cours d'eau qui traversent des chaînes de montagnes ou qui n'aboutissent pas à la mer »; tel est pourtant le cas si nous avons à tracer le cours soit du Danube ou de l'Indus, soit du Tarim. Mais il y aurait mauvaise grâce à insister sur ces vétilles. Ce sont de légères taches qu'il sera aisé de faire disparaître : elles ne diminuent en rien la valeur de l'excellent livre dont sauront gré à MM. Carré et Liquier les membres de notre enseignement primaire.

F. M.

Horace Mann, son œuvre, ses écrits, par M. *M.-J. Gaufrès*. Paris, Hachette, 2e édition. — C'est bon signe que ce livre excellent, dont nous avons signalé ici même l'importance il y a quelques années, arrive à sa deuxième édition. Si le succès eût répondu à sa valeur, c'est la cinquième ou sixième édition qui serait aujourd'hui mise en vente. L'homme, par lui-même, est digne de figurer parmi les maîtres

et les héros de l'éducation populaire; et M. Gaufrès a su nous retracer son œuvre et sa physionomie dans un récit à la fois sobre, plein de vie et d'intérêt, semé des réflexions les plus instructives pour tous ceux que préoccupe l'avenir de la démocratie. Hommes d'État, hommes d'école, pères de famille, tous ont le plus grand profit à retirer de cette lecture.

C'est qu'en effet, Horace Mann nous est en quelque sorte plus proche, plus parent que la plupart des pédagogues en honneur, anglais, allemands, suisses. Il a sans doute sa théorie, en d'autres termes ses principes: principes sociaux, philosophiques, aussi bien que techniques; ce n'est pas un empirique; mais c'est pourtant avant tout un homme d'action, qui a, pour éclairer sa pratique quotidienne, des pensées de derrière la tête, des idées générales, cohérentes, fermes. Rien de mystique dans sa manière d'être; rien non plus de la sécheresse rationaliste; il a les yeux toujours fixés à la fois sur un haut idéal de l'homme et de la civilisation, et sur la réalité, sur les nécessités, les périls, les faiblesses et les ressources du temps présent. Il travaille en vue de la démocratie, qu'il aime, qu'il honore, mais qu'il ne flatte pas, et qu'il voudrait sauver d'elle-même. Il voit à merveille qu'elle a une dignité supérieure à celle de toute autre forme de gouvernement, et que c'est, partout, vers elle que gravitent les nations civilisées; mais il ne se dissimule pas que si elle porte dans son sein des forces incomparables pour le bien, elle en porte de non moindres pour le mal, et qu'elle est exposée soit aux accidents les plus tragiques, soit même à périr par sa propre faute. D'autre part, cet homme d'État (car il s'est mêlé aux affaires de son pays, et il y a combattu au premier rang pour les bonnes causes) ne se fait pas illusion sur l'efficacité des moyens de simple gouvernement; ce n'est pas lui non plus qui s'aveugle au point de faire fond sur l'alliance du pouvoir civil, du clergé, de l'armée, de la magistrature, si haut d'ailleurs qu'il prise les services à attendre de ces grandes « forces constituées ». Il ne ferme pas les yeux sur les changements définitifs qui se sont accomplis dans les idées et dans les sentiments, ni sur la puissance irrésistible de la presse, ni sur la souveraineté de l'opinion: c'est pourquoi, après avoir passé en revue tous les agents de démolition et de résistance, institutions ou croyances, il ne voit de salut assuré que dans l'éducation.

Dans l'éducation publique, où se mêlent les enfants de toutes les classes; dans une éducation séculière, c'est-à-dire non confessionnelle, mais profondément morale et pénétrée de l'esprit religieux le plus libéral, le plus franchement associé à la reconnaissance des lois scientifiques.

On voit par combien de côtés l'œuvre d'Horace Mann touche à la nôtre; et dans quelles conditions, semblables à celles de notre pays, il a exercé son apostolat pédagogique. Pour mettre à profit ses leçons et son exemple, nous n'avons à répudier aucune des idées qui ont inspiré depuis 1880 nos réformes scolaires.

Ainsi que je l'avais dit dans un précédent article, la vie d'Horace Mann nous met vivement sous les yeux tout ce que peut un homme, lorsque c'est véritablement *un homme*, c'est-à-dire un caractère, c'est-à-dire une forte volonté au service d'une pensée raisonnable; et lorsque cet homme, au lieu de gaspiller son activité en des voies diverses, comme il arrive trop souvent parmi nous, la concentre sur un seul grand dessein, de manière à creuser un sillon profond dans les esprits, dans les mœurs, dans les institutions, se refusant avec constance à toutes les sollicitations, flatteuses pour l'amour-propre ou même désintéressées, qui le feraient sortir de sa voie.

Nous apprenons également de lui au prix de quel infatigable et minutieux labeur on réussit à vaincre l'inertie de l'opinion, à susciter des initiatives, à organiser des forces collectives, à entretenir le mouvement, une fois engagé. Nous nous imaginons que tout cela se fait sans peine en Amérique : et il est vrai que les traditions de *self government* en politique, en religion, en œuvres de toute sorte, y sont autrement favorables que chez nous à l'activité libre; mais il s'en faut qu'il n'y ait pas d'obstacles à surmonter, dont le plus grand, comme chez nous, est l'indifférence et l'apathie, avec les préjugés tenaces d'église, de classe sociale, de corporation. De l'autre côté de l'Atlantique comme de celui-ci, il ne se produit un mouvement de quelque portée que si un ou plusieurs hommes de grande valeur et de grand caractère donnent le branle et sacrifient à leur cause repos, réputation, fortune, et quelquefois la vie.

Et de même la biographie d'Horace Mann nous fait toucher du doigt une chose que nous sommes trop disposés à méconnaître en France : c'est que l'organisation, les programmes généraux ne suffisent pas plus dans l'enseignement que dans la politique ; il faut y ajouter le soin du détail, des procédés d'application, des meilleurs livres ; et c'est encore dans ce travail obscur, peu apprécié du vulgaire, que le pédagogue américain se dépensait sans compter. Mais à quoi il s'appliquait par-dessus tout, c'était à trouver, à préparer mieux que des programmes, mieux que des livres, j'entends des hommes, animés du même esprit que lui, et capables d'agir sous leur propre responsabilité. Ces hommes, il ne les liait pas en d'étroits règlements; après leur avoir donné ses conseils, il leur donnait, avec sa cordiale poignée de main, ce mot d'ordre, qui fut jusqu'au bout le sien : « Réussir ou mourir ». Et il arrivait quelquefois, ainsi que le remarque M. Gaufrès à propos de Page, appelé à fonder l'école normale d'Albany, que l'on faisait l'un et l'autre : on réussissait, et l'on succombait.

Les directeurs et les directrices d'écoles normales trouveront dans ce volume des fragments de discours ou de mémoires à la fois éloquents et substantiels, exempts de déclamation, allant droit au fait, qui seraient les textes de *lectures communes* les mieux appropriés à l'éducation à la fois professionnelle et morale de leurs élèves. Nous voudrions pouvoir en reproduire ici quelques-uns; l'espace nous manque;

mais, embarrassé de choisir entre tant de pages émouvantes et fortes, qu'il nous soit au moins permis de citer quelques mots de la suprême allocution du vaillant éducateur aux étudiants de son collège de Yellow-Spring. Voici en quels termes il leur parla :

« Après avoir passé tant d'années ensemble dans notre voyage à travers la vie, voici le moment de nous séparer. Que ne puis-je continuer de marcher à vos côtés et vous animer du regard et de la voix dans la lutte que vous allez engager contre l'ignorance et l'égoïsme! Quand, après l'expérience d'une vie, je me demande quel serait mon désir, si je pouvais en donner une seconde édition amendée, je sens que je voudrais faire plus et mieux pour la cause de l'humanité, de la tempérance, de la paix, de l'éducation, surtout de l'éducation des femmes. Je sens s'allumer en moi l'esprit du phénix : je voudrais revivre et m'engager dans une nouvelle campagne de cinquante ans, combattre encore avec vous pour la gloire de Dieu et le bonheur de l'homme. Je ne puis : si l'esprit est plus vivant que jamais, je sens que les forces m'abandonnent; non seulement l'épée tombe de ma main, mais ma main tombe de l'épée. Que puis-je vous dire, ô jeunes gens, pour que, après que je serai tombé dans le rang (oui, je l'espère, au premier rang dans le combat), vous soyez inébranlablement résolus à poursuivre la lutte et à remporter la victoire?

. . . .

» Ayez honte de mourir avant d'avoir gagné quelque victoire pour l'humanité. »

Ses derniers mots, à travers l'agonie, furent : « Homme, Dieu, Devoir; ô mes beaux plans pour le collège. Ces jeunes gens, qui ont toujours fait leur devoir, oh! comme je les aimais! »... Est-il plus beau testament pédagogique? F. P.

Les écrivains pédagogues de l'antiquité, par Mlle *Saffroy* et M. *Georges Noël*; Paris, Delagrave, 1897. — Ce recueil comprend des extraits de Xénophon, de Platon, d'Aristote, de Quintilien et de Plutarque, et forme un volume de 180 pages environ. Ce que voyant, le lecteur est d'abord tenté de se dire que les anciens n'ont pas eu grand souci de la pédagogie. Mais la *Préface*[1] nous explique que l'on a écarté tous les textes dont l'intérêt est purement historique, tout ce qui, dans les ouvrages des anciens, avait trait non à l'enseignement en général, mais à l'enseignement de tel ou tel ordre de connaissances, de la musique, par exemple, ou de la rhétorique, enfin tous les préceptes isolés, tous les passages qui ne présentent pas un développement un peu étendu. Les auteurs du recueil, en se réduisant ainsi à la portion congrue, nous disent qu'ils ont songé au public spécial auquel ils destinent leur livre (ce sont les maîtres de l'enseignement primaire), et qu'ils n'ont voulu lui offrir que des extraits qu'il pût étudier et méditer avec profit.

1. Cette préface a paru dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1896.

Et il est vrai que M[lle] Saffroy et M. Georges Noël ont fait exactement ce qu'ils nous disent avoir voulu faire. Les morceaux qu'ils ont choisis ont tous un caractère de généralité qui permet à un lecteur moderne d'en tirer quelque réflexion pouvant s'appliquer aux besoins de l'heure présente; et, dans ces pages dont les plus récentes datent de près de dix-sept cents ans, les maîtres de nos écoles contemporaines peuvent trouver de quoi les inviter à écrire des observations en marge. A ce titre ce livre offre un intérêt réel. Il n'est pas mauvais non plus, ne serait-ce que pour rappeler que la pédagogie a d'antiques et nobles origines, ne serait-ce aussi que pour faire entendre à certains, trop infatués de leur temps, qu'il est loin d'avoir tout inventé, il n'est pas mauvais, disons-nous, de montrer que les principes fondamentaux de la science de l'éducation ont été établis par les anciens, et de remonter vers cette source vénérable.

Quelques services que le recueil de M[lle] Saffroy et de M. Georges Noël doive rendre, nous lui ferons cependant un reproche que nous ne saurions taire. Ils ont donné sur chacun des auteurs, dont ils présentent les extraits, des notices qui sont d'une brièveté véritablement exagérée. Je sais bien qu'ils étaient préoccupés de rester discrets, de mettre de belles pages en belle place et de se dérober eux-mêmes; je sais bien qu'ils voulaient éviter tout soupçon de prétention érudite. Je crois pourtant que, sans crainte de passer pour encombrants et savantasses, ils auraient pu parler plus amplement de Platon, de Plutarque et des autres; je crois même qu'ils l'auraient dû, précisément parce qu'ils s'adressaient à un public qui, souvent, de ces personnages ne sait rien que les noms. Ce n'est pas tout que de s'asseoir à une bonne table, l'on veut aussi connaître ses hôtes; faute de quoi, l'on ne dîne pas tout à fait bien.

Pour tout dire, il me semble que ce livre, qui offre tant d'intérêt, aurait gagné si ses auteurs eussent consenti à lui donner plus d'attrait. Mais l'on dirait qu'ils ont cherché avant tout à être austères. C'est ainsi qu'au lieu de présenter Plutarque gentiment habillé à la française dans le naïf parler d'Amyot, ils ont été emprunter la traduction de M. Bétolaud, très estimable à coup sûr, mais d'une langue peu égayée. Ainsi encore, au lieu de se souvenir que La Boétie avait fait dialoguer Ischomaque et sa femme dans ce qu'il appelle la *Mesnagerie*, ils ont transcrit la version de l'*Économique* par M. Pessonneaux.

On voit que c'est à la forme que vont nos critiques, et ce n'est qu'à la forme qu'elles peuvent aller. L'idée de faire un recueil de ce genre est excellente en soi; les morceaux qui le composent ont été choisis avec beaucoup de discernement et de goût, et, après tout, le superflu que nous regrettons de n'y pas trouver n'était pas ici *chose si nécessaire.*

Maurice Pellisson.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

L'ENSEIGNEMENT ANTI-ALCOOLIQUE. — Les programmes adoptés par le Conseil supérieur de l'instruction publique pour l'enseignement anti-alcoolique ont été publiés dans le *Bulletin administratif* du 20 mars dernier, ainsi que le rapport présenté au nom de la commission qui avait été chargée des travaux préparatoires. Ces documents sont trop étendus pour pouvoir être reproduits ici. Ils sont précédés d'une circulaire ministérielle dont nous extrayons ces lignes :

« La gravité de la question n'échappe à aucun esprit éclairé. Si l'on a pu dire avec raison que « l'alcoolisme est par excellence l'engin destructeur des peuples modernes », en France le danger s'est accentué dans des proportions effrayantes : la consommation alcoolique, qui était en moyenne de 1 lit. 12 par habitant en 1830, de 2 lit. 82 en 1875, a atteint 4 lit. 32 en 1893. Encore ne s'agit-il que d'alcool pur à 100 degrés, frappé de droits réguliers, et ce chiffre doit-il être presque triplé si l'on veut le traduire en litres des mélanges livrés sous diverses formes aux clients. Il faut y ajouter enfin la quantité considérable d'alcool qui échappe aux droits et qu'il est difficile d'évaluer.

Les ravages de l'alcoolisme sont en proportion avec les progrès de la consommation : pour ne citer qu'un exemple, le nombre des aliénés dont la maladie est due directement à cette cause était en moyenne de 713 par année dans la période de 1866 à 1875; il a été, en 1893, de 3,386.

Il ne s'agit donc point ici d'un danger passager, mais d'un fléau qui prend un caractère permanent, dont les effets s'aggravent d'année en année et qui, par sa continuité et ses progrès, est plus redoutable que les guerres ou les épidémies les plus meurtrières. L'alcoolisme, en effet, ne frappe pas seulement celui qui boit, en ruinant sa santé et son intelligence, en le poussant souvent à la folie et au suicide; il frappe autour de lui tous ceux dont l'existence est liée à la sienne et pour lesquels il devient une charge et un danger; il désorganise et ruine les familles[1]; il compromet la sécurité publique, et le nombre s'accroît sans cesse des crimes commis par des alcooliques. Enfin, ce qui est plus grave encore, l'alcoolisme ne borne point ses ravages à la génération présente, il menace de vicier dans son germe la géné-

1. Déjà, en 1887, dans son remarquable rapport au Sénat, M. Claude estimait à 1,600 millions la somme annuelle dépensée en alcool, à 1 milliard la somme des salaires perdus par l'alcoolisme : d'où pour la France une perte annuelle de 2,600 millions.

ration de demain. Les enfants d'alcooliques, victimes des excès des parents, portent dans leur sein un poison dont le médecin est impuissant à arrêter les effets; c'est parmi eux que se recrute pour la plus grande partie cette foule toujours croissante des enfants rachitiques, dégénérés, des gâteux, des hystériques, des épileptiques qui envahit nos hôpitaux, nos maisons de santé.

Les avertissements n'ont point manqué au pays, mais ils n'ont pas été écoutés. L'expérience des peuples voisins prouve cependant qu'on peut lutter avec succès. En Suisse, la consommation de l'alcool, de 5 litres environ en 1883, est descendue à 3 lit. 20 en 1892. Ailleurs, les résultats ont été plus heureux encore : en Norvège, la consommation, de 9 lit. 50 en 1833, s'est abaissée à 1 lit. 82 en 1891 ; au Canada, de 3 litres en 1867 à 1 lit. 75 en 1892, etc.

De telles constatations sont de nature à rendre courage, mais il n'est que temps d'agir énergiquement. J'ai pensé qu'il appartenait à l'Université de donner l'exemple. Elle y est d'autant plus intéressée que son œuvre serait stérile si, après tant de généreux efforts pour former les intelligences et les âmes des enfants, l'alcoolisme pouvait compromettre chez eux, avec la vie physique, la vie intellectuelle et morale. Il importe de leur signaler de bonne heure le danger, de leur inspirer la crainte et le dégoût de l'alcoolisme, de leur en faire comprendre toutes les conséquences. Les professeurs et les instituteurs s'acquitteront de ce rôle avec la conscience de faire œuvre de bien public. Je leur recommande de donner ces notions sous la forme la plus simple, la plus familière, et, par suite, la plus pénétrante; de faire appel à la réflexion des enfants; en un mot, de convaincre encore plus que d'enseigner. En dehors du programme, en dehors des heures de classe, je leur serai reconnaissant de tout ce qu'ils pourront faire pour que leurs leçons et leurs conseils soient suivis de résultats : conférences aux adultes, sociétés de tempérance, etc.

Il est à désirer que les professeurs des universités s'intéressent également à cette œuvre. Ils rendraient assurément un grand service si, en quelques conférences, ils donnaient à nos instituteurs les notions d'hygiène, d'économie politique que ceux-ci seraient parfois embarrassés de réunir et de contrôler. Ils pourraient attirer sur ce point l'attention des étudiants, les associer à leur action, leur faire comprendre les services que plus tard, dans les situations diverses qu'ils occuperont, ils rendront en réagissant autour d'eux contre l'alcoolisme. Pour lutter contre un si grave danger, l'union de toutes les bonnes volontés s'impose. »

CIRCULAIRE DU 3 MARS 1897 RELATIVE A LA LOI DU 2 NOVEMBRE 1892 SUR LE TRAVAIL DES ENFANTS, DES FILLES MINEURES ET DES FEMMES DANS LES ÉTABLISSEMENTS INDUSTRIELS. — Une importante circulaire vient d'être adressée aux inspecteurs d'académie par M. le ministre de l'instruction publique, au sujet de l'application de cette loi.

La loi du 28 mars 1882 (art. 15) avait donné le droit aux commissions scolaires de dispenser de la fréquentation scolaire, sous certaines conditions et pour une période déterminée, les enfants n'ayant pas encore treize ans révolus. Ces commissions pouvaient aussi, avec l'approbation du conseil départemental, dispenser de l'une des deux

classes de la journée les enfants employés dans l'industrie et arrivés à l'âge de l'apprentissage.

Ces dispositions avaient été édictées à une époque où elles pouvaient se concilier avec la loi du 19 mai 1874, en vertu de laquelle les enfants employés dans l'industrie ne pouvaient être assujettis à une durée de travail de plus de six heures par jour.

Mais elles ne sauraient recevoir aujourd'hui aucune application, depuis la loi du 2 novembre 1892 qui limite à dix heures par jour la durée du travail effectif des enfants employés dans l'industrie au-dessous de l'âge de seize ans, et qui ne permet de les faire travailler entre douze et treize ans que s'ils sont munis du certificat d'études primaires.

Des renseignements qui ont été transmis à l'administration, il résulte que, dans certaines communes, la commission scolaire continue à délivrer à des enfants qui ne rentrent pas dans cette catégorie des dispenses de fréquentation scolaire.

M. le ministre croit devoir rappeler le texte ci-après de l'article 2 de la loi du 2 novembre 1892, et il invite les inspecteurs d'académie à en assurer l'exécution :

« Les enfants ne peuvent être employés par les patrons, ni être admis dans les établissements énumérés dans l'article 1er, avant l'âge de treize ans révolus.

» Toutefois, les enfants munis du certificat d'études primaires institué par la loi du 28 mars 1882 peuvent être employés à partir de l'âge de douze ans. »

D'autre part, dans certains départements, des instituteurs inscrivent des notes de classe, qui peuvent être prises par les industriels pour un certificat officiel, sur les livrets remis, en exécution de la loi du 2 novembre 1892, aux père, mère, tuteur ou patron des enfants âgés de moins de treize ans et non munis du certificat d'études primaires.

Conformément aux indications du livret, aucune mention autre que celle à remplir par les patrons ne doit figurer sur les pages qu'il contient. Par conséquent, l'instituteur doit s'abstenir de toute inscription sur ce livret, qui a un caractère professionnel.

MONOGRAPHIES COMMUNALES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — M. l'inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir vient d'adresser une circulaire aux instituteurs de son département pour leur recommander de rédiger, en vue de l'Exposition de 1900, la monographie de l'enseignement primaire dans leur commune. Cette circulaire est suivie d'indications sur le plan de la monographie et sur les renseignements qu'elle devra renfermer, afin de présenter autant que possible une série de documents ayant un caractère uniforme.

Distribution des récompenses de la Société française de Tempérance. — Le dimanche 28 mars a eu lieu, en l'hôtel des Sociétés savantes, la distribution solennelle des récompenses accordées par la Société française de tempérance. La séance était présidée par M. le Dr Motet, membre de l'Académie de médecine.

Les récompenses décernées cette année sont au nombre de 1,265, dont trois médailles d'argent. Les titulaires de ces trois médailles sont :

1° M. le Dr Galtier-Boissière, conservateur du Musée pédagogique, auteur de publications sur l'enseignement anti-alcoolique; 2° M. Villette, instituteur à Mont-Notre-Dame (Aisne); 3° M. Leoni, directeur de l'école publique de Bastia (Corse).

M. le Dr Motet a rappelé, dans un éloquent discours, les services rendus par la Société en présence des ravages causés par l'alcoolisme :

« Plus le mal est grand, a-t-il dit, plus la lutte doit être énergique. Ce qu'il faut faire, c'est instruire, par la parole, par la plume, ceux que M. le docteur Coste appelle si justement « les insouciants qui s'alcoolisent sans le savoir ».

» A l'heure présente, le mal est arrivé à des proportions telles qu'il n'y a pas un jour à perdre. Nos asiles d'aliénés regorgent d'alcoolisés; nos prisons sont pleines de malfaiteurs dont les délits ou les crimes sont dus, dans la proportion de 75 à 80 0/0, à l'abus de l'alcool. Les lits de nos hôpitaux sont insuffisants pour les malades que l'alcool tue, tantôt très vite, tantôt plus lentement, et qui paient toujours chèrement leurs excès passés. Ce que coûte à l'Assistance publique et à l'Etat cette foule d'invalides, de dangereux, d'inutiles est incalculable. C'est à réduire et leur nombre et les dépenses qu'ils occasionnent que nous devons tous travailler. »

Conférence faite a Lyon par M. Fleury-Ravarin, député, sur la Mutualité scolaire. — M. Fleury-Ravarin, député, a fait à Lyon, le dimanche 21 février, dans la grande salle de la Faculté des lettres, une conférence organisée par la Société des instituteurs du département, l'*Union pédagogique du Rhône*.

Le conférencier avait pris pour sujet « La Mutualité scolaire ».

Après avoir rappelé l'œuvre entreprise à Paris et dans un certain nombre d'autres villes, sur l'initiative de M. Cavé, il a montré tous les avantages qu'il était possible de retirer de la mutualité scolaire.

« On demande à l'enfant une somme modique de dix centimes par semaine, la valeur d'un bâton de sucre d'orge.

De ces dix centimes, on fait deux parts : cinq centimes sont versés à la Caisse nationale des retraites, sur un livret individuel qui reste la propriété du sociétaire; cinq servent à alimenter la Société de secours mutuels. Celle-ci procure à l'enfant un avantage immédiat, consistant en un secours de 50 centimes par jour en cas de maladie; puis un avantage éloigné consistant dans la pension ordinaire allouée à leurs membres par toutes les Sociétés de secours mutuels, suivant les formes ordinaires.

La pension de retraite se trouve ainsi assurée par deux moyens différents.

La mutualité scolaire apparaît comme la pépinière des mutualistes de l'avenir; elle doit servir au recrutement des sociétés de secours mutuels. Elle est appelée à rendre à l'individu d'inappréciables services; enfin elle doit être le trait d'union entre l'école et les associations d'anciens élèves, si nécessaires pour achever l'éducation de l'enfant. »

M. Fleury-Ravarin a fait appel au Comité des présidents des sociétés de secours mutuels, souhaitant que de leur entente avec le corps enseignant, avec les adjoints de mairie et les délégations cantonales, il sorte une œuvre féconde qui bien vite abritera toute la population des écoles du Rhône et aidera les enfants à s'assurer, sans grand effort, le pain de leurs vieux jours.

M. l'inspecteur d'académie du Rhône a engagé vivement les instituteurs à répandre autour d'eux les idées de mutualité et à organiser des sociétés.

Conférence pédagogique de M. Carré a Guingamp. — M. Carré, inspecteur général honoraire de l'instruction primaire, chargé d'une mission dans les départements de la Bretagne, a fait, le 27 janvier dernier, une conférence à Guingamp (Côtes-du-Nord), sur l'enseignement du français « spécialement dans les écoles où les enfants arrivent ne comprenant pas et n'ayant jamais parlé le français ».

Plus de trois cent cinquante instituteurs assistaient à cette réunion, à laquelle s'étaient également rendus l'inspecteur d'académie, le directeur de l'école normale et l'inspecteur primaire de Saint-Brieuc.

Les conseils donnés par M. Carré avec une si haute compétence ont été reproduits dans le *Bulletin départemental* des Côtes-du-Nord (numéros de février et de mars 1897).

Concours pour la préparation au professorat dans les écoles pratiques de commerce de filles. — Le concours d'admission à la section normale annexée à l'École de commerce de jeunes filles de Lyon, pour la préparation au professorat commercial dans les écoles pratiques de commerce de filles, s'ouvrira dans chaque préfecture le 17 août 1897.

Le nombre des places mises au concours est fixé à deux.

Les candidates doivent être âgées de vingt ans au moins au moment de leur inscription, qu'elles doivent demander avant le 1er juin à la préfecture du département de leur domicile.

La direction du personnel et de l'enseignement technique (bureau de l'enseignement commercial, 101, rue de Grenelle) remet ou envoie aux personnes qui en font la demande le programme des connaissances exigées, ainsi que le règlement déterminant les traitements et avantages accessoires dont jouit le personnel enseignant des écoles pratiques de commerce et d'industrie.

COURRIER DE L'EXTERIEUR

Allemagne. — La Chambre des seigneurs prussienne a adopté en deuxième et en troisième lecture, sans modifications importantes, le projet de loi sur les traitements des instituteurs. Après quoi la Chambre des députés a accepté, le 22 février, les amendements votés par la Chambre des seigneurs. Le projet, devenu loi, a reçu la sanction royale le 3 mars.

Au cours de la discussion à la Chambre des seigneurs, celle-ci a adopté une résolution invitant le gouvernement à présenter au Landtag, le plus tôt possible, « une loi générale sur l'instruction primaire, reposant sur une base chrétienne et confessionnelle ».

— L'État de Lübeck vient d'accorder à ses instituteurs et institutrices, particulièrement à ceux des communes de la banlieue, une augmentation assez notable de traitement, qui se traduit dans le budget de la petite république par un accroissement annuel de dépenses d'environ 36,000 marks.

Angleterre. — Le bill « accordant une subvention pour venir en aide aux écoles volontaires et dispensant ces écoles de la taxe locale » a été présenté à la Chambre des communes, le 4 février, par M. Balfour, à la suite du vote de la résolution dont nous avons parlé dans notre numéro du 15 février. Ce bill accorde aux écoles volontaires un *grant* collectif dont le montant sera calculé, à raison de 5 shillings par élève, sur le nombre total des élèves de ces écoles; le *grant* sera distribué par le département d'éducation, de la façon qu'il jugera la plus convenable, entre les écoles qui en auront le plus besoin; les écoles volontaires pourront former entre elles des fédérations, et le comité directeur d'une fédération pourra toucher le montant du *grant* afférent aux écoles qu'il représente, pour en faire lui-même l'emploi qu'il jugera le meilleur, sous l'approbation du département; la disposition de l'article 19 de l'*Education Act* de 1876, qui fixait à 17 shillings 6 pence par élève la limite de ce qu'une école pouvait recevoir comme *grant* (à moins qu'elle ne pût justifier qu'elle dépensait, de ses propres ressources, une somme supérieure à cette limite), est abolie; les bâtiments et terrains des écoles volontaires sont déclarés exempts de toute taxe locale.

La minorité libérale a fait au bill l'opposition la plus vive; mais tous ses arguments ne pouvaient avoir aucune prise sur la majorité conservatrice, qui était bien décidée à user de son pouvoir pour doter les écoles confessionnelles aux dépens du trésor public. Le débat

sur la deuxième lecture a commencé aux Communes le 11 février, et le bill a été lu pour la seconde fois le 16; puis le 25 ont commencé les débats devant la Chambre formée en comité, ce qu'on appelle au Parlement anglais *Committee stage*; tous les amendements présentés ont été repoussés, et le bill a été voté en troisième lecture, à la majorité de 200 voix, le 25 mars, sans qu'une ligne ait été changée au texte qu'avait présenté le gouvernement.

La délibération à la Chambre des lords n'a été qu'une simple formalité. La première lecture a eu lieu le 26 mars; le 30, après une seule séance consacrée à un échange de discours entre les chefs des deux partis, le bill a été voté en seconde lecture; la discussion en comité a duré une heure, le 2 avril; et le 5, sans débat, le bill a été lu une troisième fois.

La sanction royale a été accordée le 8 avril.

— Comme fiche de consolation pour les amis des *School Boards*, sir John Gorst a annoncé aux Communes, le jour même où le bill des écoles volontaires était définitivement adopté à la Chambre des lords, que le gouvernement se propose de présenter un bill pour venir en aide aux *School Boards* dont les ressources sont insuffisantes, et il a fait voter une résolution l'y autorisant. Dans le discours qu'il a prononcé à cette occasion, sir John Gorst a déclaré que la taxe scolaire levée par le *School Board* de Londres n'avait rien d'exagéré, et que 369 bourgs ou paroisses d'Angleterre ont une taxe scolaire plus élevée que la métropole : déclaration qui a dû scandaliser beaucoup de conservateurs.

Il est inutile de dire que, dans le bill annoncé, la balance n'est pas tenue égale entre les *Board Schools* et les écoles volontaires. Comme l'a fait observer M. Acland, il y a deux millions et demi d'enfants dans les écoles volontaires et deux millions dans les *Board Schools* : or, aux écoles volontaires on a donné 700,000 livres sterling, et aux *Board Schools* on se prépare à en donner environ 120,000. La part à la charge des souscripteurs, dans les écoles volontaires, s'élève seulement à 6 shillings 9 pence par élève, tandis que la part à la charge des contribuables dans les *Board Schools* est de 19 shillings 8 pence par élève. Et au lieu d'offrir aux *Board Schools*, comme aux écoles volontaires, un *grant* de 5 shillings par élève, qui produirait 500,000 livres sterling, on ne leur alloue guère que le cinquième de cette somme.

Autriche. — A l'occasion des dernières élections au Reichsrath, les évêques autrichiens ont publié une lettre pastorale collective, dans laquelle on lit ce qui suit :

« S'il est un domaine où la religion ne jouisse pas de la liberté à laquelle elle a droit, c'est assurément celui de l'école. La législation scolaire, et la façon dont elle est exécutée, n'assure en aucune façon l'éducation religieuse de vos enfants, pas plus dans l'école primaire que dans les écoles moyennes et supérieures. Ce qu'il y

a de pis dans ces lois, c'est que l'enseignement des branches séculières peut contredire absolument celui de la religion, et détruire ainsi ce que l'enseignement religieux a édifié. Notre organisation scolaire actuelle présente un vice gros de dangers : la religion n'y forme pas la base sur laquelle doit s'accomplir toute l'action éducatrice de l'école. L'enseignement religieux que donnent vos pasteurs, pendant un nombre d'heures trop court, ne peut à lui seul remédier à ce mal. L'organisation scolaire actuelle constitue, en fait, à votre égard, une violation de la liberté de conscience. Qu'on n'essaie pas d'objecter qu'à l'école primaire, et dans la plupart des écoles moyennes, l'enseignement religieux est donné régulièrement; car il ne suffit pas que l'horaire de la classe contienne un certain nombre, malheureusement beaucoup trop restreint, de leçons de religion: c'est tout l'enseignement, c'est toute l'éducation des enfants catholiques qui doit reposer sur le solide fondement de la foi catholique, qui doit être pénétré de l'esprit de l'Eglise. Jamais vous ne devrez, parents catholiques, renoncer à réclamer ce droit, à moins de trahir votre devoir le plus sacré envers vos enfants. Et nous, vos chefs spirituels, qui aurons un jour, devant le tribunal de Dieu, à rendre compte avec vous du salut de vos enfants, nous le réclamerons aussi sans nous lasser. Trop souvent, dans le choix de vos députés, vous n'avez pas tenu compte de cette circonstance, vous n'avez pas envoyé au Reichsrath des hommes qui fussent disposés à soutenir votre revendication. Voulez-vous, pères catholiques, commettre encore la même faute? Voulez-vous une fois de plus sacrifier toute une génération à des institutions scolaires vicieuses et absurdes? Non, vous ne le ferez pas. Elisez donc des hommes qui soient, comme vous, pénétrés de la nécessité de transformer l'école, si vous ne voulez pas que notre chère patrie devienne la proie de l'incrédulité et de l'indifférence religieuse. »

— On lit dans le numéro de mars de l'*Œsterreichischer Schulbote*, de Vienne :

« Si une partie des instituteurs avait pu conserver encore quelques doutes sur les sentiments que nourrissent à leur égard nos nouveaux édiles du parti chrétien-social (*christlich-socialen*) et les membres de ce parti qui sont députés au Landtag de la Basse-Autriche, ils doivent à cette heure être éclairés. La proposition réactionnaire faite contre les écoles par le député Vergani, — qui a dû, il est vrai, la retirer ensuite; les brutales injures adressées aux instituteurs par le député Grégorig, qui leur a reproché d'être atteints de la « folie des grandeurs » et a déclaré net que les instituteurs n'avaient pas à se mêler des affaires scolaires; le refus répété de la salle de l'Hôtel de ville aux instituteurs, qui ont le tort de n'être pas les très dévoués serviteurs du parti des nouveaux « sauveurs du peuple »; les procédés blessants qu'a dû subir un conseiller municipal de Vienne, l'instituteur Tomanek, de la part du tout-puissant vice-bourgmestre Lueger et de ses adhérents, — tout cela et beaucoup d'autres choses ont produit dans les rangs du personnel enseignant viennois un vif mécontentement, qui s'est énergiquement manifesté dans les nombreuses réunions de ces derniers temps. »

Espagne. — Le ministre du *Fomento* a présenté au Conseil de l'instruction publique, le 17 mars, un projet de réforme des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. La première section du Conseil, chargée de l'examen de ce projet, a choisi pour rapporteur M. A. Sardá: celui-ci a présenté, le 26 mars, un rapport que nous avons sous les yeux (il a été imprimé par ordre de la section), et qui traite la question de l'enseignement normal selon les principes d'une saine pédagogie. A la fin de son rapport, M. Sardá recommande le transfert à l'Etat des écoles primaires, actuellement laissées encore à la charge des communes, dont un grand nombre font preuve de la plus entière incurie administrative ; il propose que le traitement minimum des instituteurs soit fixé à 1,000 francs, et que l'âge scolaire soit prolongé jusqu'à treize ans.

Suisse. — Il y a un an, le *Schweizerischer Lehrerverein* avait ajourné une proposition de sa section bernoise, tendant à ce que cette association prît l'initiative d'une proposition de loi pour l'exécution de l'article 27 de la constitution fédérale. Actuellement, un mouvement dans ce sens paraît se manifester. Le Comité central du *Schweizerischer Lehrerverein* a demandé au Comité directeur de la Société pédagogique de la Suisse romande s'il serait disposé à appuyer des démarches pour obtenir que des subventions fédérales soient accordées à l'école primaire; celui-ci a été unanime pour répondre qu'on pouvait compter sur son appui énergique. Il faut donc s'attendre à voir prochainement une campagne entreprise par les instituteurs eux-mêmes, pour essayer de faire passer dans les faits les dispositions de l'article constitutionnel, qui sont restées jusqu'ici purement platoniques.

Union américaine. — En décembre dernier, le ministre de l'intérieur a proposé à la Chambre des représentants d'élever de 3,000 à 5,000 dollars le traitement du commissaire de l'éducation, M. Harris. Le principe d'une augmentation de traitement a été admis par le Congrès, mais le Sénat n'a pas voulu accorder un chiffre plus élevé que 3,600 dollars. La question est actuellement encore pendante devant les Chambres.

— Un nouveau président, M. Mac-Kinley, qui était le candidat du parti républicain, est entré en fonctions le 4 mars. Comme aux Etats-Unis l'administration de l'instruction publique est entièrement entre les mains des municipalités et des Etats, et que le pouvoir fédéral n'a aucune action sur elle, si ce n'est pour accorder des subventions au besoin, le renouvellement du pouvoir exécutif fédéral n'a pas, au point de vue du développement des écoles, la portée que pourrait avoir un changement de président dans une république unitaire.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 6020-3-97. — (Encre Lorilleux).

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

ARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MŒURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans,
Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient.

Publication a fait l'objet de nombreuses souscriptions de la part des Ministères du Commerce, des ...aires étrangères, de l'Instruction publique, de la Guerre, de la Marine, des Travaux publics et de ...griculture. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de ...ographie.

...tte publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de ...e commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à ...grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et ...l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les ...ductions dominantes de la province; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec ...hiffre de leur population; les renseignements les plus complets sur les routes, les che...s de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. ...s *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les ...les pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La Collection comprend les cartes suivantes :

...ent. — Turquie d'Europe, Macédoine (2e édition). Albanie et Épire (4e édition). — Thrace (Roumélie ...urque) (3e édition). — Serbie (3e édition). — Bulgarie et Roumélie orientale. — Turquie d'Asie. Syrie et ...hypre.

...rême-Orient. — Tonkin (2e édition). — Cochinchine et Cambodge.

...frique. — Égypte (2e édition). — Algérie : Province d'Oran. — Maroc.

...érique. — Uruguay (4e édition ; épuisée). — République Argentine (3e édition). — Bolivie (2e édition). — Brésil : Partie Nord (2e édition); Partie Sud. — Venezuela (2e édition ; épuisée). — Colombie et ...quateur (2e édition). — San-Salvador et Honduras. — Guatemala (épuisée). — Mexique : Partie Nord ...(épuisée); Partie Sud (épuisée). — Chili.

Chaque carte avec texte, prix : cartonnée 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 60

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME TRENTIÈME

N° 5. — Mai 1897

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXX.   N° 5.   15 Mai 1897.

REVUE PÉDAGOGIQUE

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE
A L'INSPECTION DES ÉCOLES PRIMAIRES
ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES (ASPIRANTS)

Rapport adressé à M. le ministre de l'instruction publique sur la session ordinaire de 1897.

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous rendre compte des résultats de la dernière session d'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (aspirants).

ÉPREUVES ÉCRITES

Le nombre des candidats qui s'étaient fait inscrire était de 182; 161 se sont présentés à l'examen écrit et ont fait les deux compositions réglementaires de pédagogie et d'administration.

Sur ces 161 candidats, on comptait 50 professeurs d'école normale, 12 professeurs d'école primaire supérieure, 6 professeurs de collège, 1 commis d'inspection, et 92 instituteurs.

Suivant l'usage, la commission avait admis qu'une moyenne de 20 points serait nécessaire pour l'admissibilité, chaque composition étant notée de 0 à 20. En même temps, afin d'arrêter les candidats qui seraient jugés trop faibles sur l'une des deux matières de l'examen écrit, elle décidait que la compensation entre les deux compositions ne pourrait s'établir qu'autant que l'une de ces compositions n'aurait pas mérité une note inférieure à 7.

Les deux épreuves corrigées, la commission a prononcé l'admissibilité de 23 candidats, dont 12 professeurs d'école normale, 2 professeurs d'école primaire supérieure, 1 professeur de collège, et 8 instituteurs. La proportion des admissibles a donc été de 14.3 0/0 sur l'ensemble des candidats, de 24 0/0 pour les professeurs d'école normale, de 16.6 0/0 pour les professeurs d'école primaire supérieure, de 16.6 0/0 également pour les professeurs de collège, et 8.7 0/0 pour les instituteurs.

Sur 161 compositions de pédagogie, 18 ont obtenu une note variant de 10 à 16, 18 une note égale ou supérieure à 7, mais inférieure à 10; 125 une note inférieure à 7. Du chef de cette composition, 125 candidats ont donc été ajournés. La moyenne générale de l'épreuve n'a été que de 4.8.

Sur 161 compositions d'administration, 47 ont obtenu une note variant de 10 à 17, 58 une note égale ou supérieure à 7, mais inférieure à 10, et 56 une note inférieure à 7. La composition d'administration a donc entraîné l'élimination de 56 candidats. La moyenne générale de cette épreuve a été de 7.8, supérieure de 3 unités à la composition de pédagogie.

La composition de pédagogie a donc été, dans son ensemble, sensiblement inférieure à la composition d'administration. Nous en dirons plus loin les raisons. Cependant quelques compositions, aussi bien en pédagogie qu'en administration, avaient un réel mérite : c'est ainsi qu'en pédagogie, la commission a pu donner une fois la note 16, une fois la note 15, une fois la note 14 et quatre fois la note 13, chiffres qui, à ses yeux, représentent une note vraiment bonne. Plus heureuse en administration, la commission a pu donner une fois la note 17, deux fois la note 14, et douze fois la note 13.

Toute cette statistique manquerait d'intérêt si elle ne portait pas avec elle certains enseignements, que je vais essayer de dégager et dont les futurs candidats pourront faire leur profit. La première chose qui frappe en examinant ces chiffres, c'est le petit nombre des candidats admissibles sur un si grand nombre de candidats inscrits. C'est le cas de dire que la qualité ne vaut pas la quantité, et cela prouve d'une façon évidente que beaucoup se présentent sans s'être suffisamment préparés. Ils abordent l'examen à tout hasard, « au petit bonheur », comptant

sur je ne sais quelle chance qui les aidera à franchir le pas difficile. De là cette quantité de notes au-dessous de 7 (181 dans les deux épreuves !), et ces 68 notes 1, 2, 3, qui signifient mal, et dont il faut cependant bien faire le compte, ne fût-ce que pour prévenir les candidats qui les ont méritées combien ils feraient mieux de s'abstenir que de se présenter dans de si fâcheuses conditions. Ils devraient bien savoir cependant, ces candidats, et bon nombre d'autres aussi qui ne sont guère mieux notés, que l'examen de l'inspection est un examen sérieux, qui devient de plus en plus un concours, parce que l'administration n'entend recruter ses cadres qu'avec une élite, et que, seuls, les plus distingués, c'est-à-dire les plus laborieux et les mieux munis, ont leur place marquée dans cette élite. Et c'est là le premier avertissement qui ressort des chiffres rapportés plus haut.

Pédagogie. — La seconde remarque qui s'impose, c'est la faiblesse extrême de la composition de pédagogie : 125 candidats ont échoué pour cette seule épreuve! Ce chiffre en dit long sur l'insuffisance, faut-il ajouter sur la présomption de certains candidats? Mais d'où vient cette faiblesse générale d'une épreuve importante et probante entre toutes? C'est ce qu'il importe d'examiner. Il faut bien le reconnaître, ce qui manque surtout à la plupart des candidats, c'est la culture générale, et cette culture ne s'improvise pas. Il y faut une longue préparation et de nombreuses lectures; il y faut aussi de la réflexion et une très réelle faculté d'assimilation; il y faut enfin une forte discipline de l'esprit. Malheureusement, si les candidats lisent, ce sont toujours les mêmes livres; il n'y a visiblement ni variété ni choix dans leurs lectures. On sent trop, à la façon dont ils écrivent, qu'ils n'ont pas entretenu un commerce suivi avec les meilleurs de nos écrivains : des manuels, des articles de journaux pédagogiques, quelque traité de psychologie et de morale, c'est là sans doute tout ce qui compose leur bibliothèque, et cela est insuffisant. Même sur ces livres, ils ne réfléchissent pas assez; ils n'y mettent pas le ferment qui ferait lever la substance qui s'y trouve; ils absorbent et ne digèrent pas. Enfin, et cela, malheureusement, personne ne peut le leur donner autant qu'il serait nécessaire, les conseils, les directions, tout ce qui discipline

l'esprit et forme le goût, leur fait manifestement défaut. De là ce manque de proportion dans la composition; de là cette absence de choix dans les idées et dans les détails; de là ce défaut de force dans la pensée et de vigueur dans la conduite d'un raisonnement; de là ces impropriétés d'expression et ces maladresses de style; de là enfin, et surtout, ce placage de choses apprises par cœur à force d'avoir été lues, ces citations qui abondent et qui parfois viennent à contre-temps, toute cette phraséologie creuse et banale dont la mémoire fait tous les frais.

Tels sont les défauts que, d'une façon générale, nous avons rencontrés dans les copies d'un trop grand nombre de candidats. A ces candidats, et à ceux qui viendront après eux, nous dirons donc : Ne soyez pas les hommes de quelques livres seulement; élargissez le cercle de vos lectures, revenez fréquemment aux sources les plus pures, c'est-à-dire à ceux qui ont le plus fortement pensé et qui ont le mieux écrit notre langue, aux grands modèles de notre littérature classique. Nous leur dirons encore : Demandez moins à votre mémoire et davantage à votre jugement; pensez plus par vous-mêmes et moins sur la foi d'autrui; en un mot, soyez moins livresques. Nous leur dirons enfin : A défaut de maîtres qui vous dirigent, soyez vos propres censeurs; écrivez peu, mais efforcez-vous d'écrire bien, et soyez sévères pour vous-mêmes dans tout ce que vous produirez.

Quant aux défauts particuliers que nous avons constatés dans la plupart des compositions, ils sont nombreux et ils sont graves. Si la forme et le style péchaient par où je viens de dire, le fond n'était guère plus satisfaisant. Le sujet à traiter était la pensée suivante de Mme de Rémusat : « En éducation, il importe moins de faire faire le bien que d'apprendre à le vouloir et à le faire ». La pensée était claire et la matière était riche. Le plan de la composition était tout tracé : trois points apparaissaient qu'il fallait expliquer d'abord et discuter ensuite : 1° « faire faire le bien »; 2° « apprendre à le vouloir »; 3° « apprendre à le faire ». A l'exception de rares candidats, qui ont cru que faire le bien c'est faire l'aumône, ou qui ont traité une question à côté, comme celle de l'éducation autoritaire et de l'éducation libérale, presque tous ont compris ce qu'on leur demandait et ils ont abordé ces trois points de la question, mais avec quelle inexpérience de la forme,

avec quelle absence de critique un peu pénétrante, avec quelles exagérations dans la pensée et dans le style !

L'effort principal devait évidemment porter sur les deux premiers points, le troisième trouvant sa solution dans la pratique quotidienne des maîtres. Qu'est-ce que faire faire le bien et qu'est-ce que le vouloir? Que vaut cette doctrine austère qui apparaît dans la pensée de Mme de Rémusat et, au regard de cette doctrine, que valent les habitudes, les bonnes habitudes, s'entend? L'une de ces doctrines est-elle exclusive de l'autre et dans quelle mesure? Ne peut-on pas les faire concourir toutes les deux à l'éducation, et quelle règle de conduite faut-il tirer pour l'école de ces deux principes en apparence contraires? Telles étaient les principales questions qui devaient se présenter à l'esprit des candidats et auxquelles il fallait répondre, après examen et discussion. Malheureusement, l'examen a été superficiel et courte la discussion. Certes, en disant qu'« il importe plus d'apprendre à vouloir le bien que de le faire faire », Mme de Rémusat assigne à l'éducation une noble fin. C'est la doctrine kantienne. Faire le bien parce que c'est le bien, accomplir son devoir parce que c'est le devoir, « obéir à la loi par respect pour la loi », mettre à la base de toutes nos actions un acte de ce que Kant appelle la « bonne volonté », c'est-à-dire la volonté agissante et dégagée de tout alliage impur, toute cette théorie de « l'impératif catégorique », encore qu'on puisse lui opposer et peut-être lui préférer la doctrine plus humaine d'Aristote, suivant lequel « l'homme vertueux est celui qui accomplit avec plaisir des actes de vertu », toute cette théorie renferme une conception très haute du devoir et comme un idéal de perfection dont tous les hommes doivent tendre à se rapprocher. Mais enfin, pour belle et noble qu'elle soit, cette conception du devoir est avant tout une théorie philosophique, et l'idéal qu'elle nous propose est si élevé que la plupart d'entre nous ne peuvent que désespérer d'y atteindre. Cette loi ne serait-elle pas l'une de celles dont Kant nous dit lui-même qu'elles sont « suspendues entre le ciel et la terre » et, par conséquent, à peu près inaccessibles aux hommes? Et si cela est vrai pour les hommes, combien, à plus forte raison, cela n'est-il pas vrai pour des enfants? Car enfin, quelque admiration que nous éprouvions pour la théorie kantienne, il faut bien que, nous instituteurs, nous la fassions descendre sur

la terre, et que nous lui demandions de quel secours elle peut nous être dans la pratique de l'école. Or, c'est ce que n'ont pas fait la très grande majorité des candidats. Pleins de respect pour la grande autorité de Kant, qu'ils apercevaient derrière la pensée Mme de Rémusat, ils n'ont pas osé discuter cette autorité, et les meilleurs seulement ont eu le courage de reconnaître combien la majesté du devoir est une notion peu claire pour des enfants. Presque tous ont proclamé l'efficacité et la toute-puissance de « l'impératif catégorique »; presque tous ont déclaré que c'était la seule règle à suivre dans l'éducation des enfants, et, chose plus grave, beaucoup ont affirmé que c'était la seule règle qu'ils suivaient. Et alors, au nom de ce principe, ils ont condamné sans pitié l'éducation qui consiste à « faire faire le bien », c'est-à-dire à donner de bonnes habitudes aux enfants, oubliant deux choses, la première que Mme de Rémusat n'a pas dit qu'il n'importe pas de « faire faire le bien », mais que cela importe moins que « d'apprendre à le vouloir », et la seconde, que les habitudes, les bonnes habitudes, ne s'acquièrent pas sans qu'il y ait exercice de la volonté, sans qu'il y ait effort, sans qu'il y ait une victoire, grande ou petite, remportée par la « bonne volonté » sur la volonté inférieure ou passionnelle. Et alors, emportés sur cette pente, ils n'ont plus gardé de mesure et sont tombés dans les plus étranges exagérations : l'obéissance, la docilité, toutes ces vertus enfantines, n'ont plus aucune valeur; donner des habitudes aux enfants, même l'habitude du bien, c'est briser leur volonté, et faire des âmes serviles. Quelques-uns ont été jusqu'à dire que c'était la plus grave erreur pédagogique qui se pût commettre ; le mot de crime a même été prononcé! Et voilà nos instituteurs reniant les dieux qu'ils adoraient hier et que, fort heureusement, rentrés dans leur écoles, ils adoreront encore demain.

Et cela même met en évidence deux de leurs plus graves défauts, l'un qui consiste dans un respect excessif, plus encore, dans une sorte de superstition des textes, et l'autre qui est de manquer de sincérité, de sincérité pédagogique et littéraire, cela va de soi. On ne discute pas Kant, on ne discute pas Mme de Rémusat ; « le maître l'a dit » et on abonde dans son sens, on l'exagère, on le défigure; on devient intransigeant, et l'on se fait une conviction de circonstance, dont on changera au sortir de la salle d'examen

et c'est là ce que j'appelle manquer d'indépendance d'esprit et manquer de sincérité. C'est pourquoi nous recommandons instamment aux futurs candidats de prouver qu'ils pensent par eux-mêmes et non sur la foi d'autrui, d'être eux-mêmes, d'être naturels et d'être simples.

Mais être simple ne veut pas dire être commun ou trivial, et c'est dans ces « bas fonds » dont parle Montaigne que sont tombés trop souvent les candidats après s'être élevés jusque sur les hauteurs que nous venons de dire. Si bien que leur chute en a semblé plus profonde. Ce défaut n'est pas général, heureusement; mais combien il se rencontre encore fréquemment! Il est apparu surtout dans les développements donnés au commentaire de la troisième partie du texte, « apprendre à faire le bien ». Sans doute, les candidats ont bien compris qu'il fallait ici abandonner les sommets, rentrer dans la réalité, et indiquer les principaux moyens à la disposition des maîtres pour exercer les enfants à la pratique du bien; mais pourquoi les exemples donnés ont-ils été si souvent d'un goût médiocre? Pourquoi, quand on n'a que l'embarras du choix, aller chercher dans la vie écolière ce qu'il y a de plus banal et de plus commun? Et pourquoi encore, parce qu'on dit des choses simples, se croire dispensé d'en parler avec quelque souci du style?

De tout ce qui précède se dégagent les conseils suivants que nous nous permettons de recommander aux candidats de l'avenir, quand ils traiteront un sujet de pédagogie: 1° bien comprendre le sens et la portée du texte et ne pas lui faire dire plus ou autre chose que ce qu'il dit; — 2° discuter ce texte, respectueusement sans doute, mais en toute indépendance, sans se laisser hypnotiser en quelque sorte par le nom dont il est signé; — 3° montrer qu'on pense par soi-même, c'est-à-dire ne pas faire constamment appel à sa mémoire et éviter de « faire un sort » à tous les souvenirs qui l'encombrent; — 4° être sincère, c'est-à-dire ne parler que des choses que l'on comprend bien et dont on est fortement convaincu; — 5° être simple et correct, c'est-à-dire renoncer aux grands mots et aux formules ambitieuses mais vides, ne pas s'élever trop haut, de peur de tomber trop bas, mettre du goût dans le choix des détails et du discernement dans le choix des idées. Tout cela est difficile assurément; mais ce but est encore plus

facile à atteindre que cet idéal kantien que nombre de candidats se sont dit prêts à réaliser dans leur pratique journalière.

Administration. — Les observations que j'ai à présenter sur la composition d'administration seront plus courtes. Le sujet proposé était le suivant :

« Une personne qui se propose d'ouvrir une école primaire élémentaire privée demande à l'inspecteur primaire quelles sont les prescriptions de la loi et des règlements relatives à l'ouverture et à la tenue des écoles privées. — Le postulant désire également savoir dans quelles conditions ces écoles sont soumises à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires.

Vous rédigez la réponse de l'inspecteur primaire ».

Ici encore point d'obscurité; une matière ample, il est vrai, mais que de futurs inspecteurs doivent connaître exactement, puisqu'elle relève de leur pratique de tous les jours. Aussi bien les candidats se sont mieux tirés de cette épreuve que de la première, et bon nombre d'entre eux ont fourni un travail sinon complètement satisfaisant, du moins bien supérieur à leur composition de pédagogie. La raison en est simple. Sans doute, dans un sujet d'administration, il faut aussi montrer qu'on sait composer et écrire; sans doute, encore, on peut élever un tel sujet par la façon intelligente dont on présente et dont on apprécie les textes; mais ici les candidats sont efficacement soutenus par la mémoire, et ce qui était une gêne et un danger tout à l'heure devient maintenant une aide. Encore faut-il se donner la peine d'apprendre ces textes, et plus encore s'efforcer d'en bien comprendre le sens et l'esprit. Sous ce dernier rapport surtout, la commission n'a pas eu lieu de se montrer très satisfaite.

Les 161 candidats qui se sont présentés peuvent se répartir en plusieurs groupes : ceux qui n'ont véritablement pas étudié la législation et dont les copies démontrent l'ignorance; — ceux qui étudient trop à la hâte, sans attention suffisante, ainsi que l'ont révélé les nombreuses inexactitudes qu'ils ont commises; — ceux qui ont certainement étudié les textes, mais qui, ne sachant pas tirer parti de leurs connaissances, ont reproduit servilement les dispositions des lois et règlements sans les expliquer, sans en

chercher les raisons; — ceux enfin qui n'ont pas su choisir, parmi les faits qu'ils connaissaient, ce qui était de nature à intéresser leur correspondant, en laissant de côté tout le reste, d'où des longueurs et des hors-d'œuvre. Le sujet comportait trois points : 1° ouverture des écoles privées; 2° tenue de ces écoles; 3° surveillance et inspection. Sur le premier point, nombre de candidats ne se sont occupés que des formalités d'ouverture, sans songer aux conditions à remplir par le déclarant (âge, nationalité, capacité, moralité) ni aux conditions requises pour le local. Le deuxième point, en dépit des termes très nets de l'énoncé, a été omis par beaucoup d'aspirants; quant à ceux qui l'ont abordé, aucun ne l'a traité d'une façon complète. Le troisième point, le plus aisé, n'a donné lieu à aucune observation. En résumé, ce qui paraît manquer le plus aux candidats, c'est moins encore la connaissance des textes que l'art de les présenter et d'en expliquer les raisons. Et cela encore a besoin d'être appris.

Épreuves orales et pratiques

Les épreuves orales et pratiques ont amené l'élimination de 9 candidats sur les 23 qui avaient été déclarés admissibles. Parmi les candidats ajournés figurent 2 professeurs d'école normale, 5 instituteurs, 1 professeur d'école primaire supérieure, et 1 professeur de collège, en sorte que la liste qui a été soumise à votre approbation comprenait 14 candidats, dont 10 professeurs d'école normale, 1 professeur d'école primaire supérieure, et 3 instituteurs.

La proportion des candidats définivement admis (8.5 0/0) est plus élevée qu'à la session précédente (5.8 0/0). Ce n'est pas que le niveau de l'examen ait été beaucoup supérieur; mais les candidats admis dans le dernier tiers étaient de valeur à peu près égale, et il était difficile de faire un choix parmi eux. J'ajoute que, pour les derniers, la commission, tenant compte de plusieurs admissibilités obtenues antérieurement, des efforts de ces candidats, de leur âge, de leurs services, et aussi des réels progrès accomplis par eux, a cru pouvoir, sans injustice, user de quelque indulgence. Parmi les aspirants qui tiennent la tête de la liste, l'un a brillamment subi les épreuves orales et pratiques,

avec les notes 16, 14 et 15; les trois suivants, sans avoir montré partout les mêmes qualités, ont passé un bon examen; les autres n'ont été qu'assez bons, et, s'ils ne deviennent pas des inspecteurs absolument distingués, tout permet de croire qu'ils seront des fonctionnaires consciencieux et très convenablement préparés à remplir leurs fonctions.

Les moyennes générales des trois épreuves ont été 8.1 pour la lecture expliquée, 9.9 pour l'exposé, et 11 pour l'épreuve pratique. C'est donc la lecture expliquée qui a donné les moins bons résultats, et c'est une remarque qui n'est pas particulière à cette session.

Lecture expliquée. — La raison de cette faiblesse relative tient à la nature même de l'épreuve. Pour expliquer et commenter un texte, il faut, d'abord, comme pour la composition de pédagogie, avoir une culture générale assez complète; il faut ensuite posséder des connaissances pédagogiques assez étendues, et l'art de dégager, pour les discuter, les principales idées contenues dans le passage à expliquer; il faut enfin une certaine facilité d'élocution et un certain talent d'exposition, que les candidats ne possèdent pas toujours. Nous avons cru cependant constater un léger progrès sur les sessions précédentes. Les candidats ne se bornent plus à paraphraser le texte qu'ils ont sous les yeux; à se traîner péniblement sur tous les paragraphes, sans chercher à démêler, pour les mettre en relief, l'idée ou les idées importantes du passage lu et sur lesquelles il importe de s'expliquer. L'effort est visible pour vaincre les difficultés très réelles que présente cette épreuve; malheureusement il n'est pas toujours couronné de succès. Et il faut encore recommander aux candidats de faire preuve, ici comme ailleurs, de plus de liberté et de plus d'indépendance d'esprit, de s'exercer à porter un peu plus longtemps et un peu plus loin le poids de la discussion, de s'efforcer de dominer leur sujet et de mieux tirer parti des connaissances générales qu'ils possèdent pour éclairer leur commentaire par les rapprochements et les comparaisons qui s'imposent presque toujours. On ne peut pas s'attendre à ce que la majorité des candidats réussisse également bien dans cette épreuve; mais on peut affirmer que ceux qui s'en tirent à leur honneur sont de bons et

de solides esprits, et il s'en trouve de tels puisque la commission a pu donner une fois la note 16, une fois la note 15 et une fois la note 13.

Exposé et interrogations. — L'épreuve de lecture et l'épreuve pratique se sont passées dans les conditions ordinaires. Pour la seconde partie de l'épreuve orale, la commission a cru devoir introduire une modification tout à l'avantage des candidats. Jusqu'ici, au moment d'entrer en loge, chaque candidat tirait au sort une question de pédagogie pratique ou théorique. Deux heures lui étaient accordées pour sa préparation. Son exposé terminé, le jury lui adressait quelques questions sur la législation. D'ordinaire, le candidat, qui n'avait pas eu au préalable connaissance de ces questions et dont l'esprit était encore rempli des idées qu'il venait d'exposer, répondait assez mal. Frappé des conditions fâcheuses dans lesquelles se passait cette partie de l'examen, la commission a décidé de remettre aux candidats, une heure et demie après leur entrée en loge, la liste des questions qui leur seraient posées. De cette façon, ils pouvaient réfléchir à ces questions et rappeler leurs souvenirs. Ils n'étaient plus pris à l'improviste, et l'expérience a prouvé qu'ils répondaient avec plus de calme et de sang-froid. La commission a fait plus encore : dans certains cas, elle a invité le candidat à trouver lui-même dans un recueil des lois et règlements la solution qui lui était demandée et à prouver ainsi que, le jour où il serait inspecteur, il saurait tirer parti des documents qu'il aurait sous la main. Les futurs candidats apprécieront ces innovations, comme elles le méritent et comme les ont appréciées les candidats de la présente session. Quant aux résultats de cette seconde partie de l'épreuve, ils ont été à peu près satisfaisants : les candidats ont prouvé qu'ils connaissaient les grandes lignes de notre législation scolaire. Il faut les avertir cependant qu'ils négligent trop volontiers d'étudier les principales dispositions des règlements concernant la comptabilité des écoles normales, notamment le décret du 29 janvier 1890 et la circulaire ministérielle du 30 décembre de la même année. Ils n'auront pas souvent, il est vrai, à faire usage de ces connaissances, tant qu'ils resteront inspecteurs; mais il ne faut pas qu'ils oublient que le diplôme qui leur confère le droit

à l'inspection leur confère en même temps le droit à la direction d'une école normale.

Quant aux exposés de pédagogie théorique ou pratique, la commission porte de préférence son choix sur les questions qu'un inspecteur primaire a le plus souvent l'occasion de traiter. soit qu'il donne des conseils individuels à un instituteur pour la direction de sa classe, soit qu'il donne des directions générales au personnel réuni autour de lui dans les conférences pédagogiques. C'est ainsi que les candidats ont été appelés à faire connaître leur opinion sur les meilleures méthodes à employer pour l'enseignement de la langue française et des différents exercices qui s'y rapportent (lecture, récitation, exercices de composition, analyse, etc.), ou bien de la morale, de l'histoire, des sciences physiques et naturelles, de l'agriculture, etc. Parfois aussi ces questions se rapportaient au rôle et à la mission de l'inspecteur, à ses rapports avec les instituteurs ou avec les autorités scolaires. Par tous les moyens, la commission s'efforce de découvrir si les candidats possèdent les qualités nécessaires à un pédagogue et à un administrateur. Plusieurs ont révélé ces qualités d'une façon certaine; d'autres, encore hésitants, se formeront sans doute au contact des hommes et des choses. La commission a eu la satisfaction de pouvoir donner pour la double épreuve une fois la note 15, quatre fois la note 14, et deux fois la note 13.

Épreuve pratique. — La note moyenne de l'épreuve pratique a été de 11; c'est la meilleure des notes de tout l'examen. Il n'en a pas toujours été ainsi; sous ce rapport, un progrès réel dont il faut féliciter les candidats, s'est donc accompli. Cependant il arrive encore trop souvent que certains d'entre eux dispersent leur attention ou qu'ils ne la portent pas sur les choses essentielles. Ils s'attardent encore plus que de raison sur l'installation matérielle, sur l'éclairage, sur le matériel d'enseignement, et ils négligent de s'assurer, autant qu'il serait nécessaire, des moyens disciplinaires en usage, de la tenue de la bibliothèque, de l'emploi du temps, de la répartition des matières de l'enseignement, des carnets de préparation des maîtres, de la façon dont sont tenus les cahiers des élèves, cahiers journaliers, cahiers de roulement, cahiers de devoirs mensuels, s'ils révèlent une bonne organisation pédago-

gique de la classe, si toutes les matières du programme occupent dans l'enseignement la place qui leur revient, si les devoirs sont bien gradués et bien choisis, etc., toutes choses qui renseignent, mieux encore que l'audition rapide d'une leçon, sur la valeur de la classe et du maître. Quand ils sont en classe, les candidats écoutent, et sans doute ils ont raison; mais je dirais volontiers qu'ils écoutent trop et qu'ils ne regardent pas assez; ils oublient que le plus petit indice dans la tenue des élèves, dans le jeu de leurs physionomies, est souvent révélateur, et qu'un maître se juge autant par l'attitude de ses élèves, par la façon dont ils écoutent et dont ils répondent, que par le mérite de sa leçon. Un bon inspecteur est tout yeux et tout oreilles. Il a aussi l'esprit de finesse : il ne se laisse pas prendre aux petits pièges qu'on lui tend, aux déclarations qu'on lui fait, aux apparences sous lesquelles on dissimule ses négligences ou des manquements plus graves. Il a les moyens d'aller au fond des choses, et il y va.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'hommage de mon respectueux dévouement.

E. Jacoulet.

HENRY BARNARD

Les États-Unis ont célébré, le 25 janvier, le 86e anniversaire du vétéran de la pédagogie américaine, M. Henry Barnard, celui dont Horace Mann disait vers 1850 : « Si l'on veut trouver un homme plus capable, il faut attendre la prochaine génération; car celle-ci ne l'a pas ». Je ne crois pas que la génération nouvelle ait trouvé cet « homme plus capable »; et elle le prouve en fêtant avec solennité le jour de naissance de celui qu'elle considère comme l'un des fondateurs de l'enseignements primaire aux États-Unis, et qu'elle a la joie de conserver encore, toujours vigoureux et toujours actif. « Sans aucun doute, disait la circulaire qui annonçait la fête de commémoration, M. Henry Barnard est au nombre des hommes les plus éminents dans le monde pour la direction qu'il a su imprimer à la pensée pédagogique; c'est à lui et à Horace Mann que le système de l'éducation populaire doit ses origines et aussi son heureux développement. » Mais Horace Mann, né quinze ans avant M. Barnard, en 1796, est mort depuis longtemps, en 1859; et M. Barnard est resté seul des hommes de son temps pour voir triompher ses idées dans le rayonnement de l'école publique à travers toute l'étendue des États-Unis, et pour assister vivant à sa propre glorification.

C'est à Hartford, dans le Connecticut, que la cérémonie principale a eu lieu. Hartford est la ville natale de M. Barnard, et le premier berceau de son action. C'est là qu'il y a près de soixante ans, en 1838, en qualité de secrétaire du Bureau d'éducation du Connecticut, il a commencé son œuvre de réformation scolaire; et c'est là que ses admirateurs se sont réunis, il y a quatre mois, pour lui adresser les hommages de reconnaissance de la nation. Dans cette espèce de jubilé, qui nous rappelle celui où un autre bienfaiteur de l'enfance, M. Th. Roussel, recevait récemment les témoignages de gratitude de nos compatriotes, on a lu des biographies

du héros de la fête; on a communiqué des adresses, des messages de félicitation venus de tous les coins de l'Amérique, tandis que le même jour, dans d'autres villes, dans plusieurs universités, des lectures, des discours rappelaient à des assemblées nombreuses les titres d'honneur de celui qu'on appelle là-bas « le Nestor de l'éducation américaine ». Les étrangers n'avaient pas été oubliés : quelques-uns ont répondu à l'appel qui leur avait été adressé par des lettres de congratulation. Nous voudrions y répondre aujourd'hui en racontant brièvement la vie et les œuvres de M. Barnard, et nous associer ainsi à la célébration de son anniversaire. Assurément, comme le disait M. F. Buisson dans son *Rapport sur l'Exposition universelle de Philadelphie*, en 1876, M. Barnard a surtout travaillé « pour le bien de son pays », mais « ses ouvrages sur l'éducation ont eu et ont encore une réputation universelle »; personne, en Amérique, ne connaît mieux que lui les institutions scolaires de l'Europe, qu'il a visitées dans sa jeunesse, et les pédagogues du vieux monde, auxquels il a consacré une multitude de notices, de savantes analyses. J'ajoute qu'il aime la France, et qu'il a été le témoin sympathique du relèvement de notre éducation nationale. J'ai eu déjà occasion de dire, ici même [1], quelle satisfaction j'avais éprouvée, au Congrès de Chicago, en 1893, en entendant ce beau vieillard, à longue barbe blanche, avec l'autorité de son grand âge, avec l'accent encore puissant de sa voix prophétique, s'écrier : « Les Français d'aujourd'hui ont eu l'honneur de réaliser les idées de leurs pères de 1789 ». Il n'est que juste d'ajouter qu'en les réalisant nous nous sommes souvent inspirés de l'exemple de l'Amérique, et que nous devons, nous aussi, un tribut de reconnaissance aux organisateurs des écoles publiques des États-Unis. C'est au retour de son voyage à Philadelphie et de son enquête approfondie sur le *Free school system* que M. F. Buisson, nous ne l'oublions pas, a pris, en 1879, la direction de l'enseignement primaire français.

***

Les débuts dans la vie ont été plus doux pour M. Barnard que pour Horace Mann : celui-ci travailla longtemps de ses mains :

---

1. Voyez la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1893.

pauvre fils de laboureur, il ne pouvait acheter des livres pour s'instruire qu'avec le produit de ses petits ouvrages de vannerie. Plus fortuné, M. Barnard alla de bonne heure à l'école, et son éducation fut des plus soignées. Il a raconté lui-même comment, vers 1820, il avait reçu la première instruction dans une école de district, et quel souvenir de gratitude il gardait à ce modeste asile de son enfance, « non pas, dit-il, pour la qualité ou la quantité de l'enseignement qui y était donné, mais parce que c'était une école publique, une école de droits égaux, où le mérite seul, et non la condition sociale, était le principe reconnu de toute distinction ». Réformer « la qualité et la quantité » de l'enseignement, c'est-à-dire étendre les programmes, améliorer les méthodes, mais conserver résolument le caractère égalitaire, l'esprit démocratique de la petite école de district où il avait été élevé, telle a été la pensée maîtresse de la vie de M. Barnard.

Ses succès scolaires furent brillants, ses études des plus complètes; de l'école primaire il passa tour à tour par l'académie Munson, dans le Massachusetts, et par l'école de grammaire Hopkins, dans le New-Hampshire. Enfin, en 1826, à l'âge de moins de seize ans, il entra au collège Yale qui offrait déjà les ressources d'une université (Yale n'a cependant pris le titre d'université qu'en 1887). Il s'y distingua par son ardeur au travail, par sa culture classique, — il obtenait un prix de composition latine; par ses vigoureuses qualités oratoires, dans les sociétés littéraires où il prenait souvent la parole, et pour une desquelles il composa un drame [1]. Dès son séjour à Yale, où il remplit les fonctions d'aide-bibliothécaire, il se familiarisa avec les connaissances bibliographiques : et il faut noter ce point, car ce fut peut-être l'origine d'une des particularités les plus caractérisées de la vocation de M. Barnard, qui, par son érudition immense, par ses études sur les écoles et les doctrines d'éducation de tous les temps et de tous les pays, nous apparaît comme le bibliographe pédagogique le mieux informé qui ait jamais existé.

Lorsqu'il eut terminé son cours d'études à Yale, M. Barnard ne

1. Nous empruntons la plupart de ces détails à une excellente biographie de M. Barnard, écrite en 1893 par M. William S. Monroe, qui appartenait alors à l'Université Leland Stanford et qui est aujourd'hui professeur de pédagogie et de psychologie à l'école normale de Westfield (Massachusetts).

dirigea pas tout de suite son activité vers les questions d'enseignement. On avait pourtant fait un premier essai de ses aptitudes pédagogiques, en lui confiant pendant quelque temps la direction de l'académie de Wellsboro, en Pensylvanie. Mais, comme tant d'autres, avant de trouver sa voie définitive, M. Barnard fit son droit, sans cesser d'ailleurs, nous disent ses biographes, de lire et d'étudier les auteurs classiques, Homère, Virgile et Cicéron, Bacon, Gibbon et Burke. Commencées à Yale, ses études de droit s'achevèrent dans le Connecticut, où il fut admis au barreau en 1835.

Tout semblait présager au jeune juriste une carrière honorable dans les fonctions judiciaires; mais les voyages, et aussi l'irrésistible instinct d'une prédestination secrète, en décidèrent autrement. Déjà, pendant ses loisirs et ses vacances d'étudiant, il avait parcouru l'Amérique, la Nouvelle-Angleterre, les États du Sud et de l'Ouest. En 1835-1836, sur les conseils de ses amis Everett, Ticknor et Silliman, il entreprit le voyage traditionnel en Europe. Horace Mann ne devait y suivre ses traces que quelques années plus tard, en 1843. Dans cette exploration intellectuelle des principales contrées du vieux monde, l'Angleterre, l'Allemagne, la France, la Suisse, M. Barnard ne négligea aucun des spectacles qui pouvaient intéresser sa curiosité. Muni de lettres de recommandation, il entra en rapport avec des lettrés tels que Wordsworth, Carlyle, de Quincy. Il étudia toutes choses ; il visita les musées, les hôpitaux ; il s'initia aux mœurs sociales de l'ancien continent, à ses institutions de charité, à ses entreprises industrielles. Il est pourtant manifeste, d'après les notes qu'il rapporta de ce voyage, et qui servirent plus tard de matériaux à son gros volume intitulé *National Education in Europe* (1854), que ce jeune Américain de vingt-cinq ans accordait déjà une attention spéciale aux affaires de l'enseignement. C'est en Europe, et nous devons en être fiers, que s'est éveillé, semble-t-il, son goût pour l'éducation.

M. Barnard a toujours été plutôt un collectionneur de documents qu'un écrivain personnel qui disserte avec abondance sur ses idées propres. Il ne faut donc pas songer à lui demander un jugement d'ensemble sur les impressions de son séjour en Europe; mais dans les ouvrages qui furent la conséquence de son entrevue avec l'ancien monde, — celui que nous avons déjà

cité, et aussi *Normal Schools in Europe* (1851), — on trouvera des observations très précises, très détaillées, qui portent sur un très grand nombre d'établissements d'instruction.

En ce qui concerne la France, les renseignements recueillis par M. Barnard sont des plus riches et des plus intéressants. L'enseignement secondaire, l'enseignement primaire; les écoles spéciales, l'École polytechnique, l'École normale supérieure; et aussi l'enseignement agricole, Grignon, Alfort; les écoles pénitentiaires, Mettray: rien n'échappe à l'inquisition du très attentif et très pénétrant observateur. Il a visité lui-même quelques-uns de ces établissements; il emprunte, pour les autres, les témoignages de ceux de ses compatriotes qui, après lui, ont fait aussi leur tour d'Europe.

C'est dans les termes les plus favorables qu'il parle de quelques-uns de nos grands hommes d'autrefois. Il dit de Cousin qu'il est « un des écrivains les plus profonds et les plus populaires du temps ». Cousin a toujours trouvé des admirateurs aux États-Unis. Et je me souviens avec quelle sympathie, lors de mon séjour à Washington, M. Harris, l'éminent directeur actuel du Bureau d'éducation, me rappelait l'influence que la lecture de Cousin avait exercée sur son esprit. M. Barnard est plus élogieux encore à l'égard de Guizot: il célèbre l'inspiration large et libérale de la loi de 1833. Et il ajoute: « En aucun pays, en aucun temps, aucun homme politique n'a exprimé dans un langage aussi éloquent et aussi juste à la fois des idées aussi élevées sur la mission des instituteurs ».

Il s'en faut d'ailleurs que M. Barnard se montre sur tous les points satisfait de ce qu'il a vu en France. Il reproche, par exemple, à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm — la critique ne serait-elle pas encore fondée aujourd'hui? — de ne pas avoir de préparation pédagogique à la pratique de l'enseignement, et d'être en cela très inférieure aux séminaires d'instruction secondaire de Berlin. Par comparaison avec l'Allemagne surtout, combien notre instruction primaire devait paraître, elle aussi, insuffisante et médiocre au voyageur américain? Il en constatait pourtant les progrès sous l'action de la loi Guizot, et, toujours à la recherche de documents authentiques, il publiait tout au long le rapport d'un inspecteur primaire, M. Domergue, sur la situation de l'en-

seignement dans le Tarn : mon cher département d'origine avait ainsi le triste honneur de figurer dans un livre d'Amérique comme le type d'une des régions les plus arriérées de la France, — représentée par une tache noire dans la carte intellectuelle que Charles Dupin fit établir en 1828, — et où l'influence du régime nouveau des écoles primaires avait le plus à lutter contre l'ignorance.

M. Barnard rapportait donc de son excursion en Europe une ample provision de connaissances pédagogiques : il trouva vite l'occasion de les utiliser. Élu en 1837, quelques mois après son retour, membre de la Chambre législative du Connecticut, il y prit une part active à la discussion de tous les projets qui, de près ou de loin, se rattachaient à l'instruction publique. De même qu'Horace Mann avait mené une vigoureuse campagne pour la réforme des maisons d'aliénés, M. Barnard s'occupa, comme législateur, de la réorganisation des prisons, de l'éducation des aveugles et des sourds-muets[1]. Les grands éducateurs américains ont toujours étendu leur sollicitude aux déshérités et aux infirmes. En même temps il s'intéressait à l'organisation des bibliothèques publiques, à l'achèvement des cartes géologiques de la contrée. Mais surtout il s'employa à faire voter un *Act*, une loi, sur la surveillance des écoles publiques (*Supervision of the common schools*), qui devait être le commencement d'une ère nouvelle dans l'enseignement primaire du Connecticut. Cette loi, qui date de 1838, et que M. Barnard défendit avec éloquence, créait un emploi de secrétaire du conseil d'éducation, ou de surintendant d'État pour l'instruction publique. Offert d'abord à Thomas H. Gallaudet, qui le déclina, ce poste fut enfin accepté par M. Barnard lui-même, qui l'occupa pendant quatre ans, de 1838 à 1842.

C'était précisément le moment où dans un État voisin, dans le Massachusetts, Horace Mann était appelé aux mêmes fonctions. Le conseil d'éducation du Massachusetts avait été créé un an plus tôt que celui du Connecticut, en 1837 ; et, devenu secrétaire de ce conseil, Horace Mann entreprenait tout de suite, pour la diffusion de l'instruction, la brillante campagne de conférences, de visites scolaires que M. Gaufrès nous a racontée. Celle que M. Barnard fit

1. Voyez l'ouvrage publié en 1852 : *Tribut à Gallaudet* (l'éducateur américain des sourds-muets), *avec une histoire de l'éducation des sourds-muets en Europe et en Amérique*, etc.

de son côté présente à peu près les mêmes caractères. Dans son premier rapport annuel (1839), dont un écrivain américain a dit que « c'était un document hardi, d'une critique pénétrante, un exposé complet, minutieux, des conditions pratiques d'un bon système d'instruction publique », le surintendant du Connecticut pouvait rendre compte de la situation de 1,200 écoles; il en avait inspecté personnellement 200; il avait pris la parole dans plus de soixante meetings. En même temps il avait commencé la publication d'un journal pédagogique : *The Connecticut common school Journal*, qui avait un tirage de 60,000 exemplaires.

Ce furent des années fécondes, où, par l'activité de la parole comme par celle de la plume, M. Barnard égala presque Horace Mann, qui ne lui ménageait pas d'ailleurs les encouragements et les éloges : « Depuis quatre ans, disait-il dans un discours prononcé à Boston en 1842, un nouveau système d'éducation a été établi dans le Connecticut, sous les auspices d'un homme des plus habiles et des meilleurs ». Et dans un autre endroit, caractérisant l'œuvre accomplie sous l'impulsion de M. Barnard, il écrivait : « La froide torpeur de l'Etat ressentit vite l'impression d'un retour de vitalité. Son activité à moitié suspendue fut ranimée par une vie plus intense. Beaucoup de parents commencèrent à mieux comprendre leurs devoirs; les instituteurs furent stimulés; on constitua des associations d'amélioration mutuelle; l'esprit de méthode remplaça la confusion; quelques bonnes lois furent votées.[1] »

Malheureusement, un vent de réaction politique souffla en 1842 sur le Connecticut, et l'œuvre de M. Barnard fut interrompue; il ne devait l'y reprendre qu'en 1851. Pendant cet intervalle, ce fut sur un autre théâtre, dans l'État de Rhode-Island, de 1843 à 1849, qu'il déploya, comme surintendant des écoles, ses grandes qualités d'organisateur et d'éducateur. En quelques années, les écoles de la ville de Providence furent transformées. « Le voyageur,

1. Parmi ces lois il faut compter celle qui institua, en 1839, un *Teachers' Institute*, c'est-à-dire un cours de vacances pour les instituteurs. Sur ce point le Connecticut et M. Barnard devancèrent le Massachusetts et Horace Mann, qui n'établirent des institutions semblables que quelques années après. C'est à tort, croyons-nous, que M. Gaufrès dit qu'ils le firent à l'imitation de l'Etat de New-York. M. Barnard paraît bien avoir été, comme l'affirme le pédagogue américain Wickersham, le père des *Teachers' Institutes*.

disait, en 1848, la *North American Review*, est maintenant charmé en admirant l'élégance extérieure, l'ordonnance interne et parfois la beauté architecturale des maisons d'école qui ont surgi de toutes parts dans notre cité. » M. Barnard n'a pas été seulement le réformateur de l'esprit des écoles américaines; il s'est fait aussi leur architecte; il a étudié de près, avec goût et avec art, et il a formulé dans un livre les principales règles des constructions scolaires; et nous regrettons qu'il ait manqué à la France, dans ces vingt dernières années, un guide tel que la *School Architecture*[1].

M. Barnard quitta l'État de Rhode-Island en 1849, emportant les regrets unanimes de ceux qui avaient profité pendant six ans de sa prodigieuse activité[2]. Ses forces physiques étaient épuisées. Il se reposa quelque temps; mais ce fut encore la maladie qui l'obligea, six ans après, à résigner les fonctions qu'il avait eu le bonheur de reprendre dans le Connecticut, à la faveur d'un nouveau changement d'opinion : de 1851 à 1855, en effet, comme principal de l'école normale de cet État, et en même temps comme surintendant de l'instruction publique, il avait pu, sur le premier théâtre de ses efforts, recommencer sa propagande et travailler de nouveau pour son pays natal, où il était respecté et aimé.

Condamné au repos par les ordonnances des médecins, M. Barnard n'avait pourtant parcouru que la première moitié de sa carrière. La cinquantaine n'avait pas encore sonné pour lui, et de longues années de vie devaient encore lui permettre de servir, sous des formes diverses, la cause de l'éducation. En 1858, il était nommé chancelier de l'université du Wisconsin : mais il cumulait avec ce titre celui d'agent du conseil des écoles normales, et c'est de ce côté surtout que se portèrent ses efforts. M. Barnard, en effet, n'a jamais été ce qu'on appelle en Amérique un « homme d'université » *(University man)*: c'est à l'instruction primaire qu'il a réservé le meilleur de son cœur. Il a été avant tout, comme nous dirions en France, un éducateur du

---

1. *School Architecture, or Contribution to the Improvement of School-House in the United States*, 1854.

2. Il avait, entre autres fondations, créé le *Rhode-Island Institute of instruction*, qui a célébré son cinquantenaire en 1875.

peuple. Cependant, en 1860, après de nouvelles crises de mauvaise santé, il accepta la direction d'un établissement d'instruction secondaire, et devint principal de *S[t] John's College*, à Annapolis, dans le Maryland. Huit ans auparavant, Horace Mann s'était de même chargé des fonctions de président du collège d'Antioche où il acheva sa laborieuse existence. Mais dans les collèges, comme dans les universités, M. Barnard restait toujours fidèle à sa préoccupation favorite, et il profita de sa nouvelle charge pour établir des relations intimes entre le collège qu'il administrait et les instituteurs des écoles normales et des écoles primaires. C'est ainsi qu'en 1866 il engageait l'association des instituteurs du Maryland à tenir ses meetings annuels à *S[t] John's College*; il leur offrait l'hospitalité et, en outre, leur proposait toute une série de cours gratuits appropriés à l'enseignement primaire.

Les dernières fonctions publiques qu'ait exercées M. Barnard furent celles de secrétaire du Bureau national d'éducation de Washington. C'est lui qui eut l'honneur d'inaugurer cet emploi, que M. Harris gère actuellement avec tant d'éclat. Il y fut appelé le 14 mars 1867. « Nul, dit M. F. Buisson, ne pouvait avoir plus de titres à la confiance et à la reconnaissance publiques : il avait une compétence peut-être unique au monde en matière de statistique d'éducation. » M. F. Buisson ajoute néanmoins qu'il ne réussit pas, faute d'appui suffisant, à constituer le Bureau d'éducation. Il donna sa démission en 1870, et, après quelques mois d'hésitation et de pourparlers, il fut remplacé par le général Eaton, qui a eu lui-même pour successeurs, en 1886, M. Dawson et en 1889 M. Harris. A partir de 1867, M. Barnard, renonçant à toute fonction active, s'est entièrement dévoué à l'achèvement de ses publications pédagogiques, qui constituent une autre partie, et non la moins intéressante, de sa puissante activité.



Un jour qu'on pressait M. Barnard d'écrire l'histoire de l'éducation aux États-Unis, il répondit fièrement : « Il vaut mieux faire l'histoire que l'écrire ». Oui, mais s'il est possible de la faire et de l'écrire en même temps, de joindre ces deux gloires l'une à l'autre, cela vaut mieux encore ; et M. Barnard a montré que cela

était possible. A ses mérites d'organisateur pratique des écoles publiques d'Amérique, il a associé ceux de l'historien de l'éducation le plus fécond que nous connaissions. Jamais contributions aussi abondantes ne furent apportées par un seul écrivain à la littérature pédagogique. Son œuvre maîtresse, l'*American Journal of Education*, dont la publication fut commencée en 1855, ne compte pas moins de trente et un volumes in-8°; et ceux qui ont manié les œuvres de M. Barnard savent ce que représentent de matières ces volumes de 800 ou 1000 pages chacun, d'une impression compacte et serrée. C'est un véritable monument, un répertoire inépuisable de documents originaux, de traductions, de matériaux pédagogiques de tout genre.

On pourrait croire que, dans un pays tel que les États-Unis, pour un journal pédagogique rédigé par un homme tel que M. Barnard, la question financière ne s'est jamais posée, ou du moins qu'elle a été résolue tout de suite et largement, grâce au flot montant des abonnés et des souscripteurs. Il n'en est rien. Même en Amérique, la pédagogie a connu ses jours de dénuement, et s'est heurtée à l'indifférence du public. On se rappelle ce que disait Horace Mann, un grand orateur pourtant, auquel il arriva parfois de ne pas réunir dans ses conférences plus de trois ou quatre auditeurs : « S'il y a quelque part un commencement d'attroupement, une menace d'émeute, ce n'est pas la peine de faire les sommations légales, de lire le *Riot Act*; annoncez simplement une conférence pédagogique : il n'y aura plus personne ! » Il y a toujours eu des lecteurs assurément, il n'a jamais manqué un certain nombre de fidèles, pour l'*American Journal of Education*: pas assez cependant pour couvrir les frais de l'entreprise. Plusieurs fois, quoiqu'il ait généreusement consacré à son œuvre son avoir personnel, M. Barnard a été sur le point d'interrompre sa publication, faute d'argent. C'est ainsi qu'en 1878 il écrivait à son distingué correspondant anglais, Sir Robert Hebert Quick, une lettre où il avouait son embarras et son découragement : « L'*American Journal*, lui disait-il, a été, financièrement parlant, une affaire désastreuse... Il n'est pas possible de trouver un éditeur qui veuille accepter la responsabilité de la publication ; et voulant continuer mon travail, comme je suis parvenu à le faire, jusqu'à un point de développement assez avancé pour qu'on en pût com-

prendre et apprécier le caractère encyclopédique, il m'a fallu hypothéquer mes petites propriétés et contracter des dettes dont j'essaie en ce moment de me dégager par un effort désespéré. Si j'y réussis, je poursuivrai mon œuvre jusqu'à la publication du tome XXVIII. Si je n'y réussis pas, eh bien, les planches, les clichés, qui représentent 25,000 pages d'impression avec plus de 1,000 illustrations d'architecture scolaire, et qui ont coûté environ 40,000 dollars, seront envoyés à la fonderie pour servir à la fabrication de nouveaux caractères d'imprimerie; en outre, les exemplaires qui restent en magasin seront vendus pour devenir de la pâte à papier; l'argent réalisé de la sorte me permettra de me libérer en partie, et ainsi finira avec moi une entreprise qui pendant vingt ans a absorbé le meilleur de mon énergie. »

Ces tristes prévisions furent heureusement démenties. De divers côtés, en Angleterre comme en Amérique, on vint en aide au journal et à son éditeur. Touché par la détresse de son illustre ami, le noble et bon Hebert Quick adressa un éloquent appel aux surintendants de la Nouvelle-Angleterre : « J'aimerais autant apprendre, y disait-il, qu'on parle chez nous d'abattre une de nos vieilles cathédrales, et d'en mettre en vente les pierres comme matériaux à bâtir! » M. Harris joignit ses efforts à ceux de M. Quick : une société fut fondée dans le New-Jersey, en 1891, au capital de 25,000 dollars; elle prit le titre de *Henry Barnard Publishing Company*, avec M. Harris pour président, et, grâce à ces généreux concours, M. Barnard a pu continuer la publication d'une revue pédagogique presque sans rivale.

Dans cette vaste encyclopédie, ce qui frappe tout d'abord, c'est l'énormité du travail. M. Barnard a tout fouillé, tout compulsé; il connait les théories des éducateurs dans tous les siècles, dans tous les pays de l'univers; il raconte leurs vies; il analyse les institutions qu'ils ont fondées; il décrit par le menu leurs méthodes et leurs procédés. Jamais cervelle humaine ne contint autant de pédagogie. Sans doute tout n'est pas original dans cette collection colossale : l'éditeur de l'*American Journal* a fait traduire ou résumer un grand nombre de travaux étrangers, il en a provoqué d'autres; mais rien que pour classer et ordonner ces matériaux si variés, il a fallu une étonnante force de patience.

Dès l'apparition des premiers volumes, John Stuart Mill, il y a

plus de quarante ans, disait dans la *Westminster Review* : « Nous avons reçu le *Journal of Education* avec une admiration sans mélange, sauf le regret d'avoir à constater que l'Angleterre n'a encore rien produit qui soit digne de lui être comparé ». Depuis les origines de la pensée humaine jusqu'à nos jours, depuis Zoroastre et Moïse, depuis Confucius et les Ptolémées jusqu'à Pestalozzi et à Frœbel, depuis l'Académie de Platon et le Lycée d'Aristote jusqu'aux jardins d'enfants, aux écoles techniques, aux instituts d'aveugles ou de sourd-muets, aux maisons de correction de jeunes criminels, M. Barnard n'a laissé inexploré aucun coin de la culture humaine; et sur n'importe lequel des sujets qui peuvent intéresser l'historien de l'éducation, il faudra toujours consulter le précieux recueil, qui représente près de quarante ans de labeur continu et qui vaut à lui seul toute une bibliothèque pédagogique.

M. Barnard a fait paraître à part un assez grand nombre d'ouvrages distincts; mais ils ne sont presque tous que des réimpressions d'articles déjà publiés dans les colonnes de l'*American Journal*. Citons, parmi les plus intéressants, ceux où il a réuni les biographies des professeurs, des éducateurs, et aussi celles des promoteurs et des bienfaiteurs de l'éducation. Un de ces volumes est consacré aux *German educational reformers*, Frœbel, Karl von Raumer, Rudolph Raumer, Diesterweg: M. Barnard a un goût particulier pour Frœbel, et il dit de sa méthode qu'elle est de beaucoup la forme la plus originale, la plus attrayante, la plus philosophique du développement de l'enfant qu'il nous ait encore été donné de voir. Pestalozzi et ses disciples sont l'objet d'un autre volume. De même pour Port-Royal, Rollin et les autres éducateurs français; et encore pour les pédagogues anglais depuis Ascham jusqu'à Arnold. Les biographies des Américains ont été naturellement composées avec un soin particulier, et elles sont, le plus souvent possible, accompagnées de leurs portraits. M. Barnard n'a pas hésité à comprendre dans cette galerie les auteurs encore vivants; mais dans ce cas, dit-il, il s'abstient de se prononcer sur leur caractère. Ainsi, quand il arrive à Horace Mann (la publication date de 1859), il se contente, après avoir fait connaître son rôle dans le mouvement de rénovation intellectuelle des États-Unis, de louer en quelques mots son ardeur, son zèle, son habileté; puis il donne la parole à un

rédacteur de l'*American phrenological Journal*, qui, en s'appuyant sur les données de l'observation craniologique, dissèque pour ainsi dire les qualités morales de Horace Mann, avec autant de précision ou peu s'en faut que le Dr Toulouse, dans son étude médicale sur M. Zola, le fait pour son sujet d'études ; et il insinue, non sans quelque malice, que Horace Mann ne pouvait se plaindre d'être apprécié par un phrénologiste, puisqu'il était lui-même un adepte fervent de la phrénologie.

Combien d'autres travaux importants n'aurions-nous pas à citer encore, qui ne sont pas seulement des compilations savantes, qui témoignent aussi de la puissance de pensée de l'auteur et de son originalité. M. Barnard a réussi à associer deux ordres de qualités que d'habitude la nature avare ne consent pas à marier et à fondre dans une seule intelligence : il est à la fois un érudit de grand mérite, et un novateur enthousiaste. Le poids de ses longues lectures, de sa copieuse science n'a pas gêné l'essor de son génie réformateur, pas plus qu'à cette heure encore le poids des ans n'altère sa force morale. A la fois très pratique et très hardi, il n'a point pensé que les leçons de l'expérience fussent inutiles, même pour la création d'un monde nouveau, ni qu'un peuple naissant pût se passer de connaître les peuples qui ont vécu. Il est intéressant de constater que l'Américain qui depuis soixante ans a le plus vigoureusement coopéré aux progrès scolaires de son pays est d'autre part l'homme du monde qui peut-être a le plus complètement étudié les institutions pédagogiques de la vieille Europe. Nous ne faisons par conséquent qu'acquitter une dette de reconnaissance, en nous mêlant de loin aux acclamations respectueuses dont les États-Unis viennent de saluer le nom de M. Henry Barnard. L'Amérique, qui a fêté il y a un an le centenaire de Horace Mann, peut être fière aussi de l'émule de Horace Mann, et heureuse en même temps que ce vénérable octogénaire ait pu recevoir de son vivant les honneurs d'une sorte d'apothéose.

Gabriel Compayré.

LEÇON D'OUVERTURE

D'UN COURS DE SCIENCE DE L'ÉDUCATION A L'UNIVERSITÉ DE LILLE (11 MARS 1897).

Un homme qui savait bien quel pouvoir on détient lorsqu'on préside à la formation des hommes, Mgr Dupanloup, a dit de l'éducation qu'elle est « la plus grande œuvre qui se puisse entreprendre [1] ». Et c'est là une opinion si généralement admise, encore qu'on l'oublie souvent aussitôt que formulée, qu'elle me dispense de démontrer l'importance de mon sujet.

Cette importance est même telle qu'on ne saurait s'attacher aux problèmes qui vont nous occuper, ni tenter de résoudre les graves contradictions qu'une première analyse y révèle, de la même âme dont on se livre aux études spéculatives. L'erreur sans doute est partout fâcheuse, mais combien funeste entre toutes celle qui peut entraîner un jour non seulement des malheurs, mais des fautes morales pour nos semblables! Or ne courons-nous pas le risque, si nous faisons fausse route, d'égarer les autres à notre suite, la bonne foi ne pouvant être un gage d'infaillibilité? Et si, afin de nous affranchir de cette crainte, nous réservons sans cesse notre jugement, nous paraîtrons bien, par cet ajournement indéfini des conclusions, aimer passionnément, l'ayant poursuivie sans lassitude, la vérité dont la possession nous sera toujours refusée, mais nous encourrons un autre et plus redoutable reproche : n'aurons-nous pas, en effet, pour éviter un dommage hypothétique, causé un mal irréparable, n'aurons-nous pas donné à croire, par le spectable d'une recherche sincère vouée à l'insuccès, que l'homme peut légitimement se désintéresser de l'éducation et bientôt après — c'est une inéluctable conséquence — qu'il peut faire bon marché de la moralité?

Ainsi nous assumons une lourde responsabilité, étant d'une part fermement résolu à ne nous rendre qu'à la vérité, ayant d'autre part l'obligation de répondre au moins aux questions

1. Mgr Dupanloup, *l'Éducation intellectuelle*, t. III, p. 529.

essentielles qui se poseront à nous. Même la situation ne laisserait pas d'être embarrassante si la pénétration du domaine pédagogique et du domaine moral, cause première de nos inquiétudes, ne devenait bientôt, à la réflexion, un motif de nous rassurer. Car les règles auxquelles se doit assujettir la conduite humaine, quoiqu'elles aient prêté à des essais de systématisation très divers, sont en elles-mêmes assez claires, et d'ailleurs assez généralement acceptées, pour constituer cet ordre de certitudes que postule une doctrine de l'éducation et de qui elle doit tenir ses idées directrices, sous peine d'être un empirisme, réduit à attendre sa justification d'un succès de plus ou moins bon aloi, ou un amas chaotique de préceptes et de procédés inintelligibles dans leur ensemble, faute d'une fin qui les domine et les unifie.

Quelles doivent être ces idées directrices, d'abord d'une manière générale, puis plus particulièrement dans chacun des milieux divers, famille, école, régiment, relations, etc., où s'exerce l'action éducatrice? C'est à le dire que seront employées les leçons de cette année. L'étude historique et critique des moyens suivra logiquement la détermination des fins; mais cette recherche complexe et laborieuse fournira une ample matière à d'autres séries de leçons.

I

Il y a deux façons également simples en apparence, quoique opposées, de concevoir l'éducation : ou bien lui demander de tout faire, ou bien la réduire, au contraire, à un rôle purement négatif. Certes, on prend, dans le premier cas, un gros engagement; car personne ne prétendra, j'imagine, que ce soit une petite affaire de former un homme. Cela suppose, en effet, qu'à une notion très nette de ce qu'on veut qu'il soit, on joint une connaissance sûre de tout ce qu'il faudra faire pour le rendre conforme au type que l'on a pris comme idéal. Il est vrai que, s'il se croit en possession de cette double science, l'éducateur va se trouver dans une condition extrêmement favorable, n'ayant plus qu'à mettre à exécution un plan tracé d'avance, sans hésitation ni scrupule, en ouvrier qui est du métier et qui a reçu des ordres.

Mais on demandera peut-être, cédant à une curiosité très

compréhensible, par quel art on réussit à déterminer tout ce que l'homme peut et doit être. Ce n'est certainement pas en considérant sa fin comme intérieure à lui-même que l'on entreprend de le définir intégralement : la contradiction serait trop apparente si, lui accordant le droit d'exister pour lui-même, on ne laissait cependant subsister en lui que les qualités et les penchants que l'on aurait soi-même choisis; si, proclamant qu'il est libre, on ne l'admettait même pas à délibérer sur la direction générale de sa vie, parce qu'on aurait d'avance dénombré et combiné tous les éléments dont cette vie sera faite.

Nul sans doute n'est jamais allé jusqu'à réclamer un si entier pouvoir, que son caractère tyrannique ne rendrait pas seulement odieux à ceux qui auraient à le subir, mais qui serait à charge même à ceux qui devraient l'exercer, par les difficultés infinies où il les jetterait. Nous ne pouvons toutefois nous en tenir aux expressions incomplètes ou fautives qui, grâce à une méconnaissance des lois logiques, présentent sous une forme très vraisemblable les opinions les plus fausses et sous un aspect très recommandable les doctrines les plus dangereuses. Force nous est de chercher, par delà ce que l'on dit ou ce que l'on croit sincèrement penser, ce que l'on ne s'avoue pas à soi-même ou ce que l'on n'avoue pas aux autres. Les hommes ne sont pas si dissemblables entre eux, chacun d'eux n'est pas d'un instant à l'autre si différent de lui-même, qu'on ne puisse organiser le jeu de l'activité humaine d'après certains principes fixes, ni obtenir, par la voie indirecte des habitudes imposées, cette réglementation minutieuse de leur conduite qui, de prime abord, semblait tout à fait impraticable. Encore reste-t-il à décider ce que seront ces habitudes. Cela dépendra du rôle assigné à l'humanité, selon qu'on voudra lui fixer une fin surnaturelle ou une fin temporelle.

Le dernier système est à coup sûr, le moins défendable. On n'essaiera pas sérieusement de soutenir que certains hommes ont le droit, usant de contrainte ou d'adresse, de faire servir leurs semblables à l'exécution de leurs projets de bonheur personnel, de quelque façon qu'ils entendent ce bonheur, ni même à la réalisation de tel ou tel rêve esthétique dont ils peuvent bien affirmer la valeur objective, mais dont le principal mérite, à leurs yeux, est d'être issu de leur propre fantaisie. Une pareille préten-

tion peut servir de thème à d'amusants paradoxes, en petit comité : personne n'oserait publiquement la prendre à son compte et annoncer l'intention de s'y conformer.

Bien autrement généreuse serait la volonté de procurer à tous les hommes une existence agréable. C'est un but auquel on peut tendre de plusieurs manières, soit qu'on s'efforce de plier les choses à nos désirs, soit que l'on nous accoutume à penser et à vouloir toujours de telle sorte qu'il n'y ait jamais de dissentiment grave entre nous et notre milieu. Les progrès incessants des sciences ont grandement avancé la solution du premier problème. sans parvenir à le supprimer pourtant, s'il est vrai que toujours de nouveaux désirs naissent de la satisfaction des premiers. Quant au gouvernement avisé de l'âme et au sage équilibre de ses parties dans leurs rapports entre elles et dans leurs relations avec la nature, le tout en vue de nous donner le bonheur, que de gens s'en sont mis en peine, depuis les Sophistes tant décriés jusqu'à de modernes réformateurs, et n'ont pu cependant aboutir, parce qu'une âme ne se fait pas sur commande, parce qu'il est contradictoire aussi de promettre le bonheur à celui à qui l'on ôte toute indépendance, parce qu'enfin nous ne pouvons être heureux si l'on nous refuse la première de toutes les joies, celle sans laquelle les autres perdent leur saveur, je veux dire le plaisir d'exister pleinement, d'être vraiment nous-mêmes. Notre nature ne résiste pas moins d'ailleurs à certaines ruses qu'à certaines violences. Jamais elle ne se laissera vaincre assez complètement pour abdiquer toute spontanéité et pour renoncer à discuter elle-même les conditions du bonheur.

Le droit de discuter et l'intérêt qu'il y a à le faire disparaîtraient simultanément — ce semble — dans l'autre hypothèse, si la vie de l'homme devait être adaptée à un ordre surnaturel. A l'avantage considérable que l'éducateur y trouve de connaître très clairement ce qu'il doit faire, le but étant fixé d'une manière immuable, et d'y travailler sans tâtonnements ni trouble, le propre des certitudes étant d'engendrer la sérénité, viennent s'ajouter la joie de préserver les âmes du mal et de les acheminer vers le bonheur, ainsi que la fierté légitime de participer à une œuvre impérissable, disons le mot, l'orgueil de collaborer avec Dieu. Tout semble donc se réunir pour donner à cette conception de l'éducation quelque chose de satisfaisant pour l'esprit et pour le

cœur, avec je ne sais quoi de noble et d'imposant inséparable de ce grand mot d'éternité.

Que l'on puisse obtenir de ceux qu'anime un tel esprit une ardeur incomparable, des prodiges de zèle et de dévouement dans l'accomplissement d'une tâche où chaque peine peut se tourner en plaisir, il serait injuste, il serait puéril de ne pas l'avouer. Mais cela ne nous dispense pas de considérer plus attentivement cette théorie en elle-même, ni d'en examiner les titres de créance.

Écartons premièrement comme indignes du nom d'éducation, et comme unanimement réprouvées, les pratiques destinées à établir une conformité tout extérieure entre la conduite de l'homme et la volonté divine. Ce serait rabaisser à la fois Dieu et l'homme que de dire que celui-ci doit se réduire à n'être qu'une machine et que celui-là peut se contenter de l'obéissance des corps et renoncer à régner sur les âmes. Ce que Dieu réclame, c'est évidemment l'homme tout entier ; et c'est l'homme tout entier que l'éducation doit lui donner. N'allez pas croire pour cela que nous en avons fini avec l'automatisme : il va reparaître au contraire, doué d'une force nouvelle, non plus, il est vrai, comme système complet, mais comme ensemble de moyens provisoires.

Ce que l'on annonce, ce qu'il faut préparer, c'est le triomphe de l'ordre surnaturel sur l'ordre naturel. Une parfaite soumission du corps à l'âme, et de l'âme à Dieu : voilà l'idéal. Qui d'entre nous, Messieurs, ne serait prêt à l'accepter? Mais voici où les dissidences vont se manifester. L'éducation prendra-t-elle à sa charge le soin de pourvoir à tout? ou laissera-t-elle une part à l'action directe de Dieu? Afin de n'être pas accusé de présomption il faudra bien choisir le second parti. Malheureusement il est contradictoire, car que vaudrait l'action exercée par les hommes mise en regard de celle de Dieu? comment, sans impiété, sauvegarder le domaine de l'action humaine, en fixant des limites au domaine de Dieu? Quelles créatures oseront se lever en face du Créateur pour lui dire : Tu n'iras pas plus loin?

J'entends bien que l'on peut soumettre le cas à Dieu lui-même. On concilierait tout, en lui demandant de procéder en personne à ce partage d'attributions, à cette séparation des pouvoirs. Mais nous n'échapperons alors à la contradiction interne qu'en allant au-devant d'une autre et non moins grave difficulté. Une

révélation très explicite devient nécessaire, dont certains hommes seront les interprètes privilégiés : or dès cet instant, l'éducation cesse d'être, comme nous l'aurions volontiers admis, une affaire religieuse, pour se changer en une chose confessionnelle. Les funestes suites des luttes religieuses suffiraient, au besoin, à nous mettre en garde contre tout ce qui est capable de créer ou d'entretenir de semblables divisions. Et comment le croyant ne s'indignerait-il pas contre ceux qui vivent dans une autre foi que la sienne ou en dehors de toute foi? A défaut de l'indignation, ce sera la pitié qui l'envahira ; et s'il ne voit pas une résistance à briser, il apercevra une ignorance à dissiper. Rien de blâmable, à ce qu'il semble, dans cette deuxième forme du prosélytisme. Mais s'en tiendra-t-elle à la persuasion?

Voici des hommes qui vivent dans l'erreur : ne serais-je pas coupable si, pouvant les éclairer, je ne m'y empressais pas? — Mais ils ne veulent pas voir la lumière. — C'est qu'ils n'en connaissent pas les bienfaisants effets. Il y va de leur salut : l'indifférence à leur égard serait un crime. Par tous les moyens en notre pouvoir (et en est-il un plus puissant que l'éducation), amenons-les à la vérité et au bien, apprenons-leur à servir, comme il veut être servi, le Dieu qui veut leur bonheur.

Par ces raisonnements, ou par d'autres semblables, le croyant se convaincra qu'il faillirait lui-même à sa mission en ne mettant pas tout en œuvre pour accroître le nombre des serviteurs de Dieu. S'il lui faut passer par quelques détours ou user de certaines contraintes, il pourra soutenir que la liberté n'est pas violée et que, de l'assentiment final du converti, on peut, par anticipation et par escompte, tirer une autorisation d'agir, dès maintenant, sur lui en vue de son plus grand bien. Ainsi ces prisonniers, dont parle Platon, arrachés par la force à leur séjour ténébreux, finissent, une fois accoutumés à la lumière, par bénir la violence qu'on leur avait faite.

La doctrine que nous discutons amène donc nécessairement ceux qui la professent à ne regarder comme vraiment dignes du titre d'hommes que ceux qui sont en communion religieuse avec eux. Rien de plus net : nul n'est homme s'il n'aime et ne sert Dieu ainsi qu'il a plu à Dieu d'être aimé et servi. L'éducation, qui est la formation de l'homme, est essentiellement du domaine

confessionnel. On ne refusera pas à ces déclarations le mérite de la clarté.

Je ne m'arrêterai pas, Messieurs, à vous montrer ce qu'il y a de piquant dans l'acte par lequel chaque Église exclut de l'humanité quiconque n'est pas l'un de ses membres. Je prévois ce que l'on me répondrait: que les infidèles peuvent se convertir, et que chacun de nous a ainsi une vocation à devenir pleinement un homme. Je me reprocherais moi-même de ne pas signaler tous les correctifs qu'apportent aux opinions extrêmes la douceur toujours plus grande de nos mœurs, le progrès des idées de tolérance et la courtoisie croissante des relations. Aussi bien n'est-ce pas des personnes qu'il est ici question, mais des principes, et nous revendiquons le droit de les envisager au point de vue strictement dialectique, afin de marquer les conséquences qui logiquement s'en déduisent. L'une des moins contestables, en présence du fait de la diversité des cultes, c'est de s'opposer à l'établissement d'une doctrine générale de l'éducation; c'est de créer dans chaque groupe de croyants cette conviction que tout le reste de l'humanité ignore ce que c'est que former un homme.

Mais la liste des difficultés auxquelles ce système donne naissance n'est pas épuisée; il en est qui ne se révèlent que dans l'application, et que nous ne saurions passer sous silence. Si l'on admettait que tout homme tend, de lui-même et sans effort, à faire la volonté de Dieu, l'enfant n'aurait pas besoin qu'on l'incline au bien, et l'éducation serait rendue superflue. Pour qu'elle ait une raison d'être, il faut qu'il y ait des dispositions naturelles fâcheuses, à contenir ou à détruire. Proposera-t-on franchement à notre nature de se réformer elle-même? Si on le faisait avec l'espérance de réussir, on croirait notre nature apte à s'amender, et cette confiance en elle l'absoudrait, dans le même temps où l'on vient de la condamner. C'est donc par voie indirecte que l'on arrivera au but. En attendant le jour où, enfin purifiée, l'âme s'attachera uniquement à Dieu, on comptera avec la nature corrompue et l'on agira sur elle par des moyens appropriés à son caractère imparfait. Périlleuse situation! Il va falloir étudier les penchants les moins nobles, car pour les anéantir il faut les connaître. Bien plus, on ne détruira les uns que par les autres : dans le monde intérieur comme dans le monde sensible, on ne commandera à la nature

qu'en lui obéissant. — Soit! dira-t-on, mais c'est à titre transitoire que l'on entre en composition avec elle, et bientôt elle sera tout à fait asservie. — Mais si la lutte durait plus longtemps qu'on ne l'a prévu ou si, de l'habitude prise de ruser avec la nature on ne pouvait plus soi-même se dépouiller, n'en viendrait-on pas à ériger en méthode définitive ce que l'on n'avait présenté et n'avait pu faire accepter que comme un expédient provisoire?

Vous qui vous êtes engagés à dompter les appétits sensibles, êtes-vous sûrs de n'éprouver aucun mécompte? Prenez garde que cette nature, dont vous avez annoncé la défaite, ne se joue de vous, à l'instant où vous pensez n'avoir plus rien à craindre d'elle! Prenez garde que, par un retour imprévu, elle ne tire de vous une éclatante revanche, que, bannie par vous des autres âmes, elle ne rentre insidieusement dans la vôtre, qu'elle ne vous entraîne enfin à vous gouverner vous-même par des mobiles humains, après que vous avez instruit les autres à s'en affranchir! Tant et de si beaux efforts auraient donc été faits en vain, puisqu'ils aboutiraient à soumettre l'homme à l'homme et non à Dieu. Qu'en aurait pensé ce docteur du moyen âge, suivant qui l'homme aurait été blessé dans sa dignité si la rédemption avait eu lieu par l'entremise d'un être autre que Dieu lui-même?

Mais n'ayons pas de craintes chimériques. Un Platon a bien pu rêver l'absorption intégrale de l'individu dans une société d'où la famille était très logiquement absente et où tous les actes et toutes les pensées étaient tournés vers le monde supra-sensible: sa cité n'est jamais devenue un fait concret, et les philosophes qu'il appelait à la diriger n'ont jamais eu à lutter contre la tentation de mettre leur pouvoir au service de leurs intérêts. C'est que la liberté intérieure ne se laisse jamais complètement asservir, et que, si on lui ferme un domaine, elle sait bientôt s'en ouvrir un autre.

Ainsi, au moyen âge, s'élançaient dans le rêve de la légende ou dans les extases du mysticisme tant d'âmes religieuses, inconsciemment éprises de liberté. Ainsi, se délivrant de l'oppression de la voûte romane, s'échappaient en hardies envolées vers le ciel les architectes de nos cathédrales gothiques.

G. Lefèvre.

(La fin au prochain numéro.)

AVANT-PROPOS POUR LA RÉIMPRESSION

DE « COMMENT J'AI FAIT MON DICTIONNAIRE », DE LITTRÉ

[La librairie Delagrave va publier une édition nouvelle de l'intéressant opuscule de Littré, *Comment j'ai fait mon Dictionnaire*, qui n'avait jamais été imprimé séparément et se trouvait dans un volume d'œuvres diverses, complètement épuisé depuis longtemps. Un des maîtres de la philologie moderne, M. Michel Bréal, a écrit pour cette édition l'*Avant-propos* qu'on va lire, dont il a bien voulu donner la primeur à la *Revue pédagogique*. — *La Rédaction.*]

Parmi les opuscules qui sont sortis de la plume de Littré durant les dernières années de sa vie, il n'en est pas de plus intéressant, de plus touchant, ni d'un plus grand exemple que la « Causerie » intitulée : *Comment j'ai fait mon Dictionnaire*. Tous ceux qui l'ont lue en ont gardé un vif souvenir. Ce morceau, traduit en allemand, est devenu classique dans le monde pédagogique d'outre-Rhin. Il est moins connu des jeunes générations françaises, parce qu'il fait partie d'un recueil devenu rare [1]. Aussi souhaitais-je depuis longtemps de le voir remettre en lumière. Ayant, l'an dernier, fait part de ce désir à Mme Littré, et lui ayant rappelé le succès d'une publication antérieure du même genre [2], j'ai obtenu d'elle son consentement à une réédition : en être chargé moi-même, comme elle me le proposa, ne pouvait être pour moi qu'un honneur et un plaisir. Il y a quelque chose de réconfortant à vivre, ne fût-ce qu'un petit nombre d'heures, en communion avec cette austère et noble intelligence.

En lisant ce récit, on a l'exemple de ce que peut le travail porté à sa plus haute puissance. Je ne connais pas de second spécimen d'un pareil labeur. Si l'on songe que la même vie a suffi à la publication des œuvres d'Hippocrate, d'un Dictionnaire de médecine, de la traduction de Pline, sans compter quantité d'autres écrits non moins graves, d'une portée non moins

1. *Études et Glanures*. Un vol., chez Didier, 1880.

2. *Comment les mots changent de sens*, par E. Littré, avec un Avant-propos de Michel Bréal, fascicule 45 des Mémoires et documents scolaires du Musée pédagogique.

élevée, on se rappelle et on se redit le mot d'Horace: *Labor improbus* — « un travail de fer ».

Mais ce qui n'est pas moins digne d'admiration, c'est la parfaite et vraie modestie, c'est l'extrême bonne grâce avec laquelle Littré, déjà malade, pour faire passer plus vite les heures de souffrance, raconte ce chapitre de sa vie. Il tient d'abord à faire la part de ses collaborateurs: il les énumère tous, depuis ceux des deux derniers siècles, qui lui ont montré le chemin, comme Henri Estienne, Forcellini, Ducange surtout, — à qui il est reconnaissant, « comme s'il était là me prêtant l'oreille », —jusqu'à ses collaborateurs du jour, qui l'ont préservé « de fautes dont la pensée me fait encore frémir ». Il n'oublie ni Hachette, son éditeur et son ami, ni l'imprimeur, ni l'équipe de compositeurs qui travailla pour lui sans interruption pendant douze ans.

Comment est-il venu à bout de cette œuvre immense? — Le secret, dit-il, est bien simple: c'est de ne pas perdre une minute. Il faut posséder l'art de répartir son temps. La Préface qui se trouve en tête du Dictionnaire, et qui, pour le dire en passant, est une page magistrale d'histoire de la langue, il l'a composée à la campagne, durant quelques moments de ses matinées, pendant qu'il était au rez-de-chaussée, attendant « qu'on ait fait sa chambre ». Cette chambre, à la fois chambre à coucher et cabinet de travail, l'avait vu prolonger ses veilles jusqu'à trois heures du matin. Toute sa journée et une partie de ses nuits étant déjà prises, Mme Auguste Comte est venue lui demander d'écrire un livre sur la vie et la philosophie du fondateur de l'école positiviste. Littré, d'abord désolé, crut cependant ne pas pouvoir refuser: et il est arrivé, par quelques remaniements dans la disposition de son temps, à composer ce volume sans arrêter en rien la marche du Dictionnaire. Tel est le pouvoir de l'ordre.

Il y a fallu encore autre chose: l'art de définir et de limiter son œuvre. Des dictionnaires du même genre ont été entrepris ailleurs: chaque grande nation veut avoir le sien. Mais jusqu'à présent aucun n'est terminé. Conçus sur un plan trop vaste, ils s'étendent à tel point que l'achèvement s'en fait attendre outre mesure. Littré, avec une sévérité dont le grand public ne peut apprécier le mérite, s'est imposé des bornes qu'il ne dépasse jamais. Pour l'histoire du mot, deux exemples par siècle. Pour l'étymologie,

une brève indication des opinions émises, une conclusion courte et claire. Grâce à cette sobriété, il a de la place pour toutes sortes de renseignements qui ailleurs sont oubliés ou négligés : la prononciation, l'orthographe, les synonymes, les règles de syntaxe. Ce côté pratique achève de caractériser son œuvre. Littré est un érudit de premier ordre; mais il est en même temps un philosophe utilitaire, un fils de la Révolution, un ami de tout ce qui peut éclairer et guider les masses. Grâce à ce mélange, le *Dictionnaire historique de la langue française* a, entre toutes les œuvres de même sorte, son rang à part. Il est terminé et il est complet. Or, comme il le dit, « c'est le tout qui est le juge suprême des parties ».

Je n'ai encore rien dit de ce qui fait le principal charme de ce morceau : la délicatesse morale, les continuels examens de conscience, la sincérité avec lui-même, le tendre attachement pour sa femme et sa fille, ses aides et ses soutiens de tous les moments, le souvenir ému à sa maison du Ménil, sa studieuse retraite, un moment menacée par la guerre et l'invasion. Nous avons ici une sorte de post-scriptum du Dictionnaire qui le rend encore plus cher à tous ses lecteurs. Bien différent des malades qui accusent les fatigues et les travaux de leur vie, Littré, après avoir examiné en médecin les infirmités dont il souffre, déclare que le Dictionnaire n'y est pour rien, et il « l'innocente de toutes les perversions organiques qui l'affligent ».

Pour cette perfection morale encore plus que pour l'intérêt philologique et historique, j'ai cru qu'il était bon de mettre cette Causerie aux mains de la jeunesse.

Michel Bréal.

L'ORPHELINAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Le dimanche 11 avril a eu lieu, dans la grande salle de l'hôtel des Sociétés savantes, la réunion annuelle de l'Œuvre de l'orphelinat de l'enseignement primaire, sous la présidence de M. Alfred Mézières, en présence de M. Alfred Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. Après le discours de M. Mézières et les comptes-rendus de M. Barrué, trésorier général, et de M. Clément, secrétaire général adjoint, le ministre a prononcé une allocution.

Voici le discours de M. Alfred Mézières, membre de l'Académie française, député, président de la Société :

MESDAMES, MESSIEURS,

C'est la première fois que nous avons la bonne fortune de posséder parmi nous le ministre de l'instruction publique. Nous remercions hautement M. Rambaud du très grand honneur qu'il nous fait. Il témoigne ainsi de l'étroite solidarité qui existe entre tous les membres de la famille universitaire. Appartenant lui-même à l'enseignement supérieur, il tient à montrer publiquement toute la sympathie que lui inspire l'enseignement primaire. Nous sommes, en effet, les uns et les autres, les enfants de la même mère. Nous travaillons à la même œuvre, à l'instruction et à l'éducation de la jeunesse française. Cette tâche qui nous est commune établit entre nous le plus solide et le plus sûr des liens. Nous nous sentons responsables, chacun dans notre mesure, de ce que sera l'avenir de la patrie; cet avenir sera fait par les enfants que nous aurons élevés.

Puisque vous voulez bien être des nôtres, monsieur le ministre, et nous donner ce témoignage de votre sollicitude personnelle, permettez-moi de vous raconter brièvement notre modeste histoire. Un historien tel que vous, un grand-maître de l'Université, voudra bien reonnaître que nous avons écrit en quelques années un chapitre de la solidarité professionnelle et de la solidarité humaine.

En 1885, quelques hommes de bien ont été à la fois frappés et effrayés de la mortalité qui sévissait sur les membres de l'enseignement primaire. Les cinq sixièmes d'entre eux — peut-être parce que les fonctions de l'enseignement sont particulièrement fatigantes, parce qu'elles prennent l'homme tout entier et qu'il les remplit avec trop d'ardeur — disparaissent avant d'avoir atteint l'âge légal de la retraite. Leurs veuves n'ont droit à aucune part de pension. La plupart sont sans fortune. Que deviennent alors ces malheureuses victimes de la vie, que deviennent les orphelins auxquels manque

l'appui du père de famille, auxquels est retiré tout d'un coup le modeste traitement qui les faisait vivre?

C'est en pensant à ces misères que nos premiers fondateurs se sont associés. Ils ont voulu substituer à l'isolement de la veuve et des enfants restés sans ressources le sentiment que de telles infortunes pouvaient être soulagées par la famille tout entière des instituteurs. Moyennant une très faible somme, un droit d'entrée et une cotisation annuelle, chaque membre de notre association acquérait ainsi un droit qu'il léguait en mourant à ses enfants.

L'idée était juste et pratique, car elle a immédiatement porté ses fruits. Il y a onze années, nous n'étions qu'une poignée de personnes de bonne volonté, nous n'avions entre les mains que des ressources insignifiantes; aujourd'hui nous sommes 23,000, nous comptons 412 comités; nous rayonnons dans toute la France, aux colonies, dans les pays de protectorat; nous avons en caisse 250,000 francs et nous secourons 1,243 orphelins.

Il est juste de dire ici que nous avons trouvé le concours le plus dévoué chez les membres du comité central, que M. l'inspecteur général Jacoulet nous a soutenus, non seulement de sa présence parmi nous en acceptant les fonctions de secrétaire général, mais encore de son active propagande en province. Dans ses tournées d'inspection, chaque fois qu'il s'est trouvé en présence d'un groupe d'instituteurs, il a porté et fait applaudir la bonne parole. M. Barrué, notre excellent trésorier, a réalisé des prodiges d'ordre et d'économie. Quoique nos charges augmentent, quoique nous secourions un nombre d'orphelins de plus en plus grand, il a réduit de plus de 3,000 francs les frais généraux du siège social, qui s'élevaient à 9,000 francs en 1893 et qu'il a ramenés aujourd'hui à moins de 6,000 francs. M. Clément, secrétaire général adjoint, reste également sur la brèche avec un dévouement infatigable.

Nous ne remplirions pas devant vous, monsieur le ministre, un devoir de reconnaissance qui nous est cher si nous ne répétions publiquement ce que nous devons aussi au zèle de MM. les inspecteurs généraux, de MM. les inspecteurs d'académie et de MM. les inspecteurs primaires, qui saisissent toutes les occasions de faire connaître et de recommander notre œuvre.

Les Conseils généraux nous accordent des subventions, un grand nombre de communes se sont inscrites sur les listes de nos membres fondateurs ou donateurs. Des industriels, des commerçants, des banquiers veulent participer à notre œuvre de solidarité. Au premier rang de nos bienfaiteurs, je dois prononcer devant vous, monsieur le ministre, les noms de M. et Mme Alexandre Weill. Nous ne sommes pas exigeants, nous ne méconnaissons pas ce que fait pour nous le ministère de l'instruction publique, nous savons la sympathie que lui inspire notre œuvre et dont vous nous donnez aujourd'hui, monsieur le ministre, une nouvelle preuve; mais il ne nous déplaît pas

de constater que M. et Mme Weill nous ont donné en deux fois beaucoup plus d'argent que nous n'en avons reçu depuis onze ans de la direction de l'enseignement primaire.

D'où vient, mesdames et messieurs, la faveur que nous rencontrons dans tous les milieux où l'on se préoccupe des questions sociales, où l'on s'intéresse aux œuvres de mutualité? Cela tient à coup sûr au caractère bienfaisant de notre œuvre, mais plus encore peut-être à l'esprit qui nous anime, à la très sage mesure que nous avons prise dès l'origine et qui répond à un des besoins sociaux les plus pressants.

Dès notre début, sans tâtonnements, sans hésitation, nous avons écarté avec une impitoyable énergie toute idée d'internat. Nous n'avons pas voulu grouper dans une promiscuité souvent malsaine des enfants venus de tous les points de la France, habitués à des climats différents, à des mœurs différentes. Nous avons laissé avec intention chacun de nos enfants dans son pays d'origine, au milieu des membres survivants de sa famille paternelle ou maternelle, et il ne nous est pas arrivé une seule fois de ne pas pouvoir les placer chez eux entre des mains sûres et fidèles.

Nous avons la prétention de remplir en cela un devoir social. Au moment où l'on se plaint justement de la dépopulation de la France, où nos campagnes sont abandonnées par un trop grand nombre d'habitants qui se pressent dans les villes pour y trouver des conditions moins bonnes d'hygiène et de santé, nous, au contraire, nous maintenons nos orphelins au milieu des traditions, des souvenirs et des exemples de ce qui reste de leurs familles, et nous les préservons ainsi de la tentation de grossir dans les grands centres le nombre déjà trop considérable des déclassés.

Ce principe tutélaire auquel nous sommes restés fidèles, qui a été la conception première de nos fondateurs, nous a porté bonheur. C'est grâce à cette considération que nous avons obtenu cette année 50,000 francs sur les fonds du pari mutuel. Nous n'étions pas dans les conditions ordinaires. La commission qui distribue ces fonds a pour habitude et presque pour règlement de ne secourir que les sociétés qui possèdent des constructions, qui ont fait acte d'initiative et de vitalité, qui se sont imposé, par conséquent, de lourdes charges en bâtissant.

Mais nous avons trouvé dans cette commission des esprits éclairés, des âmes très hautes, parmi lesquels je me plais à citer M. Théophile Roussel, un des hommes qui se sont le plus occupés, dans notre temps, des questions de solidarité, et M. Monod, le très distingué directeur de l'Assistance publique au ministère de l'intérieur.

Tous deux ont fait valoir les services que nous rendions, ils ont fait observer à leurs collègues qu'il ne fallait pas nous punir de n'avoir pas créé un internat, de ne pas avoir dépensé beaucoup d'argent pour grouper et agglomérer les enfants dans une étroite enceinte. La portée de notre œuvre leur a paru infiniment supérieure. Leur éloquence a

obtenu justice pour nous. Chacun a reconnu que nous avions suivi la voie la plus large et la plus humaine.

Cela nous encourage à persévérer, monsieur le ministre. Nous ne doutons pas de votre haute approbation. En vous remerciant de nouveau du concours que vous apportez à notre œuvre par votre présence, vous voudrez bien reconnaître, nous l'espérons, que dans notre humble sphère, pour notre part modeste, en même temps que nous travaillons au rapprochement des membres de l'enseignement dans une pensée fraternelle, nous répondons aux vœux des philanthropes en essayant de faire aimer à nos orphelins le coin de terre où ont vécu leurs parents, la petite patrie dans la grande patrie.

Nos enfants ne se plaindront pas que la société leur ait imposé une loi trop dure. Ils reconnaîtront, au contraire, qu'elle leur a ouvert ses bras pour leur rendre la vie plus douce et moins amère en les entourant de leurs appuis naturels. Ils se souviendront qu'aux secours matériels que nous leur accordons et que la générosité de la commission du pari mutuel nous permettra d'augmenter encore, nous avons voulu ajouter un appui moral, la présence bienfaisante de ceux qui leur étaient attachés par les liens du sang et de l'affection.

Ne travaillons-nous pas ainsi, monsieur le ministre, autant qu'il est en nous, à cette œuvre de pacification sociale qui est le rêve de tous les honnêtes gens, et que le gouvernement dont vous avez l'honneur de faire partie a inscrit dans son programme pour le plus grand bien de la République et de la France!

M. Alfred Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, a pris ensuite la parole en ces termes:

Mesdames, Messieurs,

J'ai consulté les comptes-rendus de vos exercices antérieurs, et l'impression qu'ils m'ont laissée est devenue encore plus vive quand j'entendais tout à l'heure les éloquentes paroles de votre président, M. Mézières, et l'exposé que viennent de faire votre secrétaire général et votre trésorier.

C'est une impression de surprise et, j'ajouterai, d'admiration. En 1887, vos ressources ne vous permettaient d'assister que 64 orphelins; cette année elles vous ont permis d'en assister 1,243! Le nombre de vos membres, fondateurs ou honoraires, dépasse 2,500; celui de vos membres participants atteint 23,000; vous avez 412 comités à l'œuvre, un budget d'environ 80,000 francs et un fonds de réserve de 250,000 francs.

Que de chemin parcouru en moins de dix ans, depuis les premiers et modestes débuts de votre œuvre!

Son accroissement a été exceptionnellement rapide, elle constitue aujourd'hui une force sociale considérable; et cette force, messieurs, est un auxiliaire de l'Etat. J'ajoute : un auxiliaire indispensable.

Assurément l'Etat, c'est-à-dire le Parlement et le gouvernement républicains, a fait beaucoup pour l'enseignement primaire, beaucoup pour le corps enseignant. Depuis vingt années surtout, il n'est pas un budget voté par les Chambres qui n'accuse quelque notable accroissement de crédits en leur faveur, et, de même, il n'est pas une session législative qui ne compte à son bilan d'activité quelque loi généreuse et bienveillante.

Cette année encore, bien que le souci de nos finances ait imposé à presque tous les services publics d'importantes réductions de crédit, le budget de l'enseignement primaire n'en a pas subi; au contraire, la dotation s'est accrue de crédits considérables. Je n'insisterai que sur un fait. Comme les allocations des trois années précédentes avaient été insuffisantes pour répondre au vœu de la loi organique de 1893, créant un nouveau classement des instituteurs, la commission du budget de la Chambre n'a pas hésité à proposer un nouveau crédit de 4,240,000 francs. Il a été voté, presque sans discussion, par la Chambre des députés et par le Sénat.

J'espère rencontrer dans le Parlement la même bienveillance quand je demanderai au budget de 1898, toujours pour le même objet, en vue d'assurer l'exécution intégrale de la loi de 1893, un nouveau relèvement d'environ 2,600,000 francs destiné surtout à parachever le classement des institutrices.

Ainsi donc, mesdames et messieurs, en cinq annuités successives, l'Etat républicain aura consacré 14 millions à l'amélioration des traitements du corps enseignant primaire.

Dans le prodigieux effort accompli depuis vingt ans en faveur de l'éducation populaire, et auquel on ne trouve rien de comparable dans l'histoire d'aucun autre peuple, il faut convenir cependant que certains intérêts infiniment respectables et touchants sont restés en souffrance.

Il semble que, dans cette lutte contre l'ignorance, l'Etat français ait fait porter surtout ses sacrifices sur l'organisation et l'augmentation des forces actives, des forces belligérantes, pour ainsi dire, et qu'il ait été contraint, par l'ardeur même du combat, de négliger un peu les services d'assistance, le souci des victimes que les colonnes en marche laissaient derrière elles.

Elles sont nombreuses, cependant, ces victimes. L'essai de statistique que vous présentait tout à l'heure votre président montre combien de maîtres de nos écoles succombent en pleine jeunesse, sans avoir atteint ou l'âge ou les années de service qu'exige la loi pour reconnaître les droits à une pension de retraite.

Ceux qui meurent sans avoir acquis ce droit laissent des veuves, laissent des orphelins, ceux-ci très nombreux, auxquels, en vertu de notre législation sur les retraites, l'Etat ne doit rien.

Les pouvoirs publics, tout les premiers, se sont émus de ce que présentait de duretés, et, on peut bien le dire, de cruautés, la loi de 1853.

Combien de fois a-t-il été question de la remanier, de la réformer dans un esprit plus équitable et plus humain? On a toujours été arrêté par les complications que présenterait une telle réforme, par les répercussions indéfinies qu'elle entraînerait, — car il ne s'agit pas seulement des membres de l'enseignement, mais de toutes les catégories de fonctionnaires et d'employés civils, — enfin par les charges nouvelles et certainement énormes qu'elle imposerait à nos finances déjà si lourdement grevées par le système actuel des retraites.

Et puis vous savez combien c'est une œuvre difficile, de longue haleine, sujette à des péripéties parlementaires, que le vote de la loi la plus simple. Or, celle de 1853 est précisément une des moins simples.

Sans doute l'Etat n'abandonne pas les veuves et les orphelins de ceux qui sont morts à son service sans laisser à leur famille un titre légal à invoquer. L'Etat républicain sent bien que, s'il n'a pas contracté envers ces infortunés une dette légale, il est tenu envers eux par une obligation morale.

Aussi à son budget de l'enseignement primaire, comme aux budgets de tous ses services, a-t-il inscrit des crédits intitulés « Secours et allocations », et il les a inscrits d'une main très libérale.

Cette année encore, j'ai eu la bonne fortune d'obtenir des deux Chambres de notables relèvements.

Et je suis heureux de vous annoncer que, pour le budget de cette année même, — sans pouvoir vous faire un don royal comme celui que vous devez à la bienveillance de M. Méline, ministre de l'agriculture et président du Conseil, — je me propose de porter de 1,000 à 3,000 francs la subvention qu'accordait mon ministère à votre association si méritante.

Et cependant, tous les « secours et allocations » ne seront jamais adéquats aux nécessités, aux infortunes que révèlent les statistiques et sur la douloureuse étendue desquelles votre président vient de lever un coin du voile.

Mesdames et messieurs, il faut nous souvenir que l'Etat ne peut pas tout. Il faut nous approprier la fière devise de nos pères de 1830 : « Aide-toi, le ciel t'aidera », et commencer par nous aider nous-mêmes. C'est dans de telles situations que l'initiative individuelle, l'esprit de solidarité, la puissance de l'association, les féconds principes de la mutualité, doivent entrer en ligne.

Tel est le sens de l'appel que vous ont adressé, il y a dix ans, les fondateurs de votre œuvre.

Ce sont des vertus bien françaises que la « prévoyance de l'avenir », non pas seulement pour soi, mais pour les siens; que cette tendre sollicitude qu'inspire au père de famille la destinée qui attend après lui les êtres qui lui sont chers; que ce sentiment plus désintéressé et peut-être plus élevé de sympathie et de compassion pour les familles des compagnons de labeur et de lutte.

Beaucoup de ceux qui sont entrés dans votre société n'en attendaient rien pour eux-mêmes, et beaucoup n'avaient pas de famille dont le sort pût les soucier. Ils y sont entrés pour aider les enfants de leurs collègues. Ils ont ainsi donné le plus noble exemple de solidarité et de fraternité.

Mesdames et messieurs, je m'associe de tout cœur aux vœux que formaient tout à l'heure, pour l'expansion et la prospérité de votre œuvre, votre président et votre secrétaire général.

Je m'associe aux éloquentes paroles de mon collègue en Sorbonne et de mon maître, M. Alfred Mézières. Et si nous ressentons si vivement, lui et moi, les misères qu'il vous décrivait tout à l'heure, ce n'est pas seulement parce qu'il est le président de votre société et que je suis le ministre de l'instruction publique; c'est aussi parce que, tous deux, nous sommes membres du corps enseignant, nous comprenons la solidarité qui doit unir tous les ordres de l'enseignement; c'est que, tout près de nous, nous avons vu des familles de nos camarades frappées par de semblables infortunes, et que, ainsi qu'il nous l'a dit, nous sommes de la maison.

Vos orphelins sont les orphelins de l'Université, les orphelins du Pays, et nous sommes pénétrés des devoirs que l'Université et le Pays ont à leur égard.

Oui, je désire, comme lui, que le but que se propose votre œuvre soit compris par tous les membres de l'enseignement primaire, et que tous, par une intelligence plus nette de ce but, par un souci plus haut de leur devoir paternel, deviennent vos adhérents.

Oui, je désire, comme lui, que le chiffre de vos membres désintéressés s'augmente de tous les hommes qui aiment l'Université; que, l'un après l'autre, les Conseils généraux, les grandes communes de France, qui n'en sont plus à leurs premiers témoignages d'affection pour elle, suivent les exemples que tant d'autres collectivités leur ont déjà donnés.

Oui, je désire, comme lui, — et j'espère que les paroles que je prononce ici seront entendues et que ma voix trouvera un écho, — je désire que tous les chefs du corps enseignant, à tous les degrés de la hiérarchie, s'instituent, par tous les moyens de propagande et de persuasion, les recruteurs de votre société, et qu'ils ne cessent de s'inspirer des exemples qu'ont donnés, dans une espèce d'apostolat à travers la France, MM. les inspecteurs généraux Jacoulet, Jost et Leblanc.

Car tous, quelque grade que nous ayons dans la grande armée universitaire, nous voulons que ceux qui ont consacré leur vie à instruire les enfants de la France, à préparer la grande cité démocratique de l'avenir, n'aient plus d'inquiétude sur le sort de leurs enfants; que ceux-ci retrouvent dans l'Université leur famille, et qu'ainsi les pupilles de votre orphelinat ne soient plus des orphelins.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN

ET LE MOUVEMENT FÉMINISTE DANS L'ART DÉCORATIF

Il s'accomplit à notre époque, dans l'enseignement du dessin donné aux femmes et aux jeunes filles, une évolution fort intéressante à suivre au double point de vue de sa portée éducative, son action sur le goût public, et de sa portée pratique, sa valeur propre de gagne-pain : un élément complémentaire a, peu à peu, conquis sa place dans les études artistiques féminines, amené par le grand courant qui entraîne notre génération à la recherche d'un art nouveau : c'est la *Composition décorative*, développée dans quelques programmes officiels et sanctionnée aujourd'hui par plusieurs examens d'Etat.

Si l'on se reporte seulement de dix années en arrière, à peine, à de rares exceptions près, trouve-t-on la trace de cette étude dans les écoles publiques et les cours subventionnés; c'est le modèle en relief, la fleur naturelle, la figure, ou plus simplement encore les seuls modèles d'ornement, qui sont abordés; de composition, les programmes ne parlent point. Et cela s'explique : il y avait eu assez à faire tout récemment pour transformer en une sérieuse étude de la forme, des jeux de la lumière, les puérils exercices auxquels se livraient depuis si longtemps les jeunes filles, sans but comme sans résultat, sous le vocable d'arts d'agrément. Il avait fallu tout d'abord leur apprendre à observer, à voir ce qu'elles regardaient; à comprendre, puis à construire les formes; à dessiner, enfin.

Mais depuis quelques années des progrès se sont accomplis, et les moyens d'expression commencent à ne plus faire défaut; les exemples donnés, surtout en 1889, ont porté leurs fruits; et l'on voit paraître de toutes parts la tendance nouvelle, un élan vers la *création de motifs ornementaux*, qui règne dans les écoles spéciales, les écoles primaires supérieures, et pénètre depuis peu jusque dans les classes primaires.

Souvent encore les essais tentés demeurent timides, incertains, et même tout à fait naïfs parfois lorsqu'on s'efforce, avec raison, d'aller de l'avant, d'abandonner le pastiche toujours médiocre des styles anciens. La voie est ouverte néanmoins dans le domaine scolaire, la voie féconde de la recherche si pleine d'attrait, qui excite et captive l'esprit; et l'on reconnaît enfin que les aptitudes de la femme pour tout ce qui est choses de goût peuvent être mises à profit; que son imagination peut s'élever par la culture, et avec quel bénéfice pour l'éducation publique du sens du beau et de l'art! Un membre autorisé

de la section féminine de l'Union centrale des arts décoratifs[1] le disait excellemment au congrès tenu en 1894 par cette institution, et le représentant même de l'enseignement officiel à ce congrès, M. l'inspecteur général Paul Colin, résumait cette pensée en ces termes : « Ce que nous voulons surtout, c'est *former le goût des femmes pour relever le goût de la nation tout entière* ».

Ce congrès, dont les conclusions concernant les éléments de composition décorative qui pourraient convenir aux jeunes filles n'ont peut-être pas reçu une forme assez précise, a cependant rendu le grand service de donner un branle général et d'éclairer la question.

Certes, nous ne sommes pas encore au point; ce n'est pas l'œuvre d'un jour que de former un enseignement nouveau, de déterminer la matière qui devra en constituer le fond, les méthodes qui aideront le mieux à le répandre, et de mettre les professeurs en mesure de le donner avec fruit. Il serait même bien désirable que les gens de bonne volonté pussent rencontrer ici un guide éminent et lucide comme celui dont les instructions si judicieuses, si élevées, ont renouvelé en France, dans les milieux scolaires, l'enseignement du dessin d'art[2]. Mais pourquoi ne s'en trouverait-il pas? Pourquoi des artistes de valeur, des décorateurs ingénieux, délicats, experts dans l'art de composer, instruits dans les principes immuables en même temps que dégagés de tout système trop personnel, de toute conception étroite; pourquoi des critiques éclairés, familiers avec cette matière, n'aideraient-ils pas de leurs conseils les femmes, toujours si dirigeables, à se frayer la voie? Le difficile serait qu'ils eussent eux-mêmes, ces guides savants et émérites, avec la maîtrise de leur science, le sentiment très net des dons plus spéciaux à la femme, de ses aptitudes naturelles et du but où il faudrait la conduire.

L'élan est donné, disons-nous, ce qui était le plus difficile. Il faut bien en reconnaître l'existence puisqu'on en constate l'effet; déjà il porte ombrage : n'avons-nous pas assisté à ce stupéfiant spectacle d'un groupe de dessinateurs, effrayés du progrès des femmes et de leur concurrence, et prétendant s'opposer à ce qu'on les admît dans un atelier de dessin industriel fondé à leur intention? Le bon sens a eu raison de cet excessif émoi. Pour dire la vérité tout entière, il était même prématuré, car les qualités féminines, esprit de suite et soin dans le travail, facultés d'assimilation, docilité, ponctualité surtout, ne tiennent pas lieu de capacités élevées, que les femmes devront tendre à développer, ni d'une valeur professionnelle qu'il leur faut s'efforcer d'accroître par l'étude. Mais cette opposition même constitue un vif encouragement pour les femmes à prendre conscience de ce qu'elles peuvent.

1. Mme Pégard, secrétaire du Comité des dames, déléguée pour l'organisation de la section française à l'Exposition des arts de la femme de Chicago.

2. M. E. Guillaume, membre de l'Institut, directeur de l'Académie de France à Rome.

Parmi les manifestations de ce *renouveau* qui pénètre dans les œuvres des femmes artistes, l'une des plus dignes d'être suivie, observée avec intérêt, est sans contredit celle que provoque annuellement la *Section des Dames* du Comité de l'*Union centrale des Arts décoratifs* : son *concours de dessin industriel*, ouvert à tous les talents féminins, et dont les épreuves viennent tout récemment d'être exposées dans les salles de l'Ecole des Beaux-Arts, portait encore, comme de coutume, sur un sujet d'art appliqué à des œuvres industrielles :

1° Un service à thé;

2° Un napperon et une serviette à thé,

dont la forme, le décor devaient être composés entièrement par les concurrentes.

Une dizaine au moins d'entre elles se sont réellement distinguées, parmi lesquelles M[lles] M.-L. R., J. C., de Paris, H., de Lyon, pour l'exécution du napperon, qui leur a valu un prix *ex æquo* de 150 francs; M[lles] P.-Q., B. et H., pour le service à thé, récompensé de même ou à peu près.

L'inexpérience, nous le reconnaissons plus haut, caractérise encore beaucoup de ces nombreux projets (il y en avait près de cent cinquante); mais les résultats, dans l'ensemble, témoignent cette fois d'un louable effort pour s'affranchir des styles anciens, si peu en harmonie avec la vie moderne, la majeure partie de nos usages, de nos habitations.

On constate encore, d'autre part, à l'examen de ces œuvres féminines, un manque d'initiative, peut-être de savoir; trop de timidité à tirer parti des éléments décoratifs si variés de forme et de couleur qu'offre en abondance la nature; on abuse un peu de la flore, trop exclusivement employée : il y aurait avantage à marier ses contours, parfois un peu mous ou diffus, à des formes plus solides; à user sobrement des lignes géométriques qui impliquent le parti pris ferme, le caractère de construction toujours si utile à rechercher; à faire encore aux silhouettes animales des emprunts plus nombreux pour varier les aspects, élever le sens de la composition.

Et puis, comme il faudrait apprendre à bien observer les valeurs! Déjà les colorations ont gagné, elles deviennent plus fines, plus discrètes; mais couleur et valeur font deux choses distinctes; et le moindre camaïeu (ne serait-il qu'une grisaille) dans lequel les valeurs sont justes, où les formes se distinguent en taches bien franches, par l'intensité de leurs teintes; où les parties claires s'enlèvent nettement en clair sur un fond plus foncé, et les parties foncées nettement en foncé sur un fond plus clair qu'elles ; où l'ombre et la lumière, exprimées en teintes plates, alternent heureusement et aident à lire les formes; où les ornements enfin sont séparés les uns des autres autrement que par un trait qui les cerne; ce simple camaïeu, disons-nous, avec ses plans bien établis, est très supérieur à des compositions plus variées de couleurs, mais qui ne seraient que des

coloriages. C'est là, d'ailleurs, une qualité maîtresse, et qui suppose une longue étude, une science sérieuse du métier.

Pour des lacunes de l'ordre de celles que nous venons de signaler on est en droit de se montrer très sévère. On peut l'être moins sur un point où la plupart des concurrentes ont cependant péché, faute peut-être de se trouver guidées suffisamment par le programme des épreuves : elles ont encouru le reproche d'avoir surchargé, compliqué leurs projets jusqu'à les rendre peu pratiques dans l'application, souvent même inexécutables.

Mais pourquoi ne pas les mettre en garde, par des instructions précises, contre un manque de simplicité qui est l'écueil des débutants : ils pèchent par pauvreté de décor lorsqu'ils s'efforcent d'êtres simples, ou, s'ils essaient d'êtres riches et variés, ils versent dans la complication. Rien n'est plus délicat que cette question de mesure, et la difficulté de choisir est aux imaginatifs bien plus grande que celle de trouver. C'est à l'Union qu'il appartient, par des programmes détaillés, d'éclairer les concurrentes : elle veut du simple, du facile à exécuter, et à bon marché; pourquoi ne le dirait-elle pas ? Les artistes qui viennent lutter pour avoir des récompenses ne manqueraient point de tenir compte des indications données.

Et maintenant l'Union est-elle dans le vrai en cherchant avant tout le simple? Oui et non, pourrait-on répondre. Oui, à condition cependant de ne point paralyser d'efforts, de n'étouffer aucune tendance, de laisser le champ libre à l'imagination. Et c'est pourquoi, à notre avis, ses programmes devraient être doubles, pour satisfaire au double but que l'Union se propose certainement : à celui qu'elle exprime d'abord; puis à un autre moins clairement formulé par elle, mais qui ne lui tient pas moins à cœur.

Le but que s'est fixé l'Union est, en premier lieu, de *soutenir notre industrie contre la concurrence étrangère* chaque jour plus menaçante; de *provoquer, pour y arriver, la fabrication de produits beaux et pratiques que l'on puisse livrer à bon compte,* cherchant pour cela à ne point perdre de vue les difficultés de la main-d'œuvre, le prix de la matière ouvrée ainsi que sa convenance parfaite à la destination des objets fabriqués. En second lieu, d'aider en France à la consommation de ces produits de choix et de *relever du même coup le goût public*; de créer, à l'aide d'une industrie toujours marquée au sceau de l'art, un besoin, une recherche générale des formes pures, des tonalités harmonieuses; de faire pénétrer enfin le sentiment du beau, pour la ligne et pour la couleur, jusqu'au sein des masses populaires.

Or, pour multiplier et répandre ces milliers d'objets sur lesquels l'art peut apposer son empreinte, objets qui, vulgarisés, deviennent un très puissant moyen d'action pour l'éducation esthétique, *il faut* avant tout être en mesure de le faire à peu de frais, ce qui coûte cher devant rester le privilège du petit nombre; et c'est donc avec raison que l'Union se préoccupe d'une exécution peu dispendieuse, simple et

facile par conséquent, en même temps que d'invention neuve et de modèles de bon goût, surtout s'il s'agit par surcroît de pièces de peu d'importance.

Maintenant, serait-il sage de borner là tout programme, de s'en tenir exclusivement à ces visées modestes et d'une portée limitée, d'enchaîner l'invention par ces entraves matérielles? L'Union même ne l'a pas pensé lorsqu'elle faisait, d'autre part, en vue de l'Exposition de 1900, un si large appel à toutes les idées créatrices, sans conditions, sans programme. On peut donc lui demander de faire dans ses concours féminins une part à toute initiative, et de laisser aux concurrentes la voie ouverte aux créations originales de tout ordre, à côté des créations d'un ordre purement pratique; de mettre à leur disposition les soies, les ors et les gemmes, qui font les broderies tissées par les fées, et toutes les matières précieuses, les formes frêles, aériennes, dont la grâce, l'élégance, parfois même la fragilité comptent comme un mérite de plus: tout ce que l'esprit féminin peut rêver d'exquis et de rare.

Quant au terme d'inexécutable, que l'on nous opposera peut-être, est-il français? En tout cas, il a bien vieilli, car il n'est guère de merveille irréalisable pour notre industrie nationale; l'impossible d'hier est le possible de demain : c'est le plus souvent affaire d'étude et de sacrifices d'argent, de transformation de matériel, d'améliorations, autrement dit c'est affaire de progrès.

Si l'on se place au point de vue de la mise en œuvre pratique, immédiatement profitable à l'industriel, sans doute il y a plus à gagner avec la production facile d'un article pour lequel existe l'outillage complet qu'il réclame; mais si l'on élève le point de vue, et que l'on considère après cela la portée d'un élan dans l'art, l'influence que peuvent exercer sur toute une époque certaines manifestations individuelles, fussent-elles d'exécution coûteuse, on admettra qu'au lieu de dire à des artistes inventifs : « Arrêtez-vous au point où la dépense notable commence », mieux vaut dire aux industriels:

« Voyez devant vous, et sachez au besoin risquer, sacrifier même quelque argent et un peu de temps à l'exécution d'une œuvre dont votre pays et vos fils pourront tirer gloire et profit. »

Mme Berthe CHEGARAY.

LE CONGRÈS INTERNATIONAL POUR L'ENFANCE

TENU A FLORENCE EN OCTOBRE 1896

(Fin)

Comme tout se tient en ces matières, le Congrès avait à examiner les moyens de combattre la mendicité et le vagabondage.

M. Henri Rollet, avocat à la Cour d'appel de Paris, avait envoyé un remarquable mémoire qui, en l'absence de l'auteur, a été lu par M. Bourrilly. De tout temps, ceux qui s'intéressent aux questions sociales se sont préoccupés des moyens de combattre préventivement le vagabondage et la mendicité des enfants, que l'on peut considérer comme l'une des principales sources de la criminalité. Ils constituent en effet la première étape par laquelle ont passé la plupart des malfaiteurs et des criminels. L'enfant abandonné à lui-même, errant sans protection sur les grandes routes ou le pavé des rues, est exposé à tous les dangers, à toutes les tentations; il se trouve livré aux conseils de misérables, de gens sans aveu habitués à vivre aux dépens d'autrui; ses mœurs se corrompent rapidement, il ne tarde pas à devenir incapable d'un effort sérieux vers le bien, et il est prêt à tous les vices, à toutes les infamies. M. Rollet recherche les causes qui portent les enfants au vagabondage, et déclare que la principale c'est l'indignité des parents; il estime que, dans ce cas, il faut soustraire l'enfant à sa famille et l'envoyer dans une maison spéciale d'éducation et, s'il se peut, dans une colonie agricole. Mais quelquefois l'enfant vagabonde parce que ses parents sont occupés hors de leur domicile toute la journée pour gagner le pain quotidien. Dans ce cas, il faut que l'enfant soit retenu à l'école, aux études surveillées, ou dans des garderies éducatives où les enfants peuvent encore être reçus le jeudi et même le dimanche, ainsi que cela se pratique dans quelques villes de France et de l'étranger.

Quels sont les enfants qui doivent être considérés comme moralement abandonnés?

Tel est le titre d'une autre thèse qui a été développée par M. Ugo Conti.

Ces malheureux enfants qui, selon l'expression d'un philanthrope, sont des orphelins dont les parents sont vivants, sont divisés par M. Conti en trois classes : 1° ou bien les parents, malades, sont incapables de surveiller et de nourrir leur enfant : *parents impuissants*;

2° ou bien les parents abandonnent leur enfant s'il ne leur rapporte rien : *parents vicieux*; 3° ou bien les parents martyrisent leur enfant : *parents cruels*. Nous devons diriger notre sollicitude vers ces trois catégories d'enfants.

Toutes les œuvres pies, toutes les sociétés de protection qui existent sont dirigées plutôt et essentiellement vers les enfants *matériellement* abandonnés.

On a cru devoir respecter le sanctuaire de la famille et, par un hommage exagéré rendu à la puissance paternelle, ne pouvoir s'occuper des enfants maltraités, des enfants mal conduits. Mais devons-nous respecter ce qui représente un péril social, ou, au contraire, chercher à nous préserver? Et alors quels sont les remèdes que nous devons résolument appliquer aux enfants abandonnés ou maltraités?

Tout en rendant un public hommage à l'initiative et à la bienfaisance privées qui, notamment en France et en Angleterre, ont fait des choses si prodigieuses en cette matière, M. Conti indique le rôle et la responsabilité de l'Etat, et il demande son énergique intervention, notamment la création de refuges avec organisation de petits travaux correspondant aux facultés des enfants.

L'une des questions délicates posées dans le programme du Congrès était ainsi formulée :

Quel remède opposer à l'envahissante apathie morale? Quel appui pourra-t-on fonder dans ce but sur le sentiment religieux?

M. Bourrilly ouvre la discussion sur cette thèse, et parle de l'introduction de l'enseignement de la morale pratique dans les écoles primaires, en dehors de toute confession religieuse.

Cette tentative hardie, qui avait soulevé au début les craintes et surtout les colères du clergé, a pleinement réussi en France et peut réussir partout.

L'école populaire a donc un nouveau rôle à remplir. En dehors des matières usuelles que l'on trouve dans les programmes scolaires de tous les pays, elle doit, elle devrait donner un enseignement qui était dévolu jusqu'ici sans partage aux ministres des différents cultes. Ces derniers ont-ils été au-dessous de leur mission? Il serait téméraire et peut-être injuste de le prétendre. Les causes de la démoralisation des masses sont, en effet, fort complexes.

Mais, à n'examiner que les faits qui s'étalent sous nos yeux, il est affligeant de constater que la morale publique tend à baisser; que les facilités de l'existence, loin d'amener la concorde, l'union, le bonheur dans la famille, tendent, au contraire, à la désagréger.

Le père prend plaisir à quitter son foyer et à passer ses heures libres hors de chez lui; la mère en fait quelquefois autant de son côté et néglige son intérieur; les enfants perdent toute notion de

respect à l'égard de leurs proches, ne reçoivent pas les directions nécessaires, et contractent un goût de plus en plus prononcé pour la rue, ses incitations et ses dangers au point de vue moral.

Et dans combien de cas l'enfant n'a que de mauvais exemples devant lui dans la maison même : exemples de paresse, d'intempérance, d'improbité, de corruption !

Devant un tel spectacle, doit-on se croiser les bras et se borner à constater avec tristesse que la société est sur la pente d'une sorte de banqueroute? Non, car il y a remède, il faut l'espérer, à une aussi déplorable situation. Mais par où commencer?

Les adultes ont leurs habitudes prises, et l'on revient rarement des mauvaises habitudes; en outre, ils n'aiment pas à être sermonnés. Il y a donc peu à faire de ce côté-là.

C'est à la jeunesse de nos écoles qu'il faut s'adresser; c'est elle qu'il faut former aux bonnes habitudes, qu'il faut entourer de saines influences. De là, la nécessité d'un enseignement méthodique de la morale usuelle à l'école primaire, où passent pendant six ans au moins les neuf dixièmes des enfants du peuple. La France est entrée dans cette voie depuis quatorze ans, et elle n'a qu'à s'en applaudir.

L'orateur s'étend longuement sur les ouvrages spéciaux publiés en vue du nouvel enseignement, sur le programme et la méthode, sur les lectures appropriées, sur le parti que les bons maîtres savent tirer incidemment de toutes les matières du programme scolaire au profit de l'éducation morale; sur les résultats excellents qu'il est déjà permis de constater et qui sont pleins de promesses pour l'avenir.

Il propose en terminant les conclusions suivantes, qui sont adoptées à l'unanimité :

1° *Il est nécessaire d'introduire dans le programme des écoles primaires un enseignement moral indépendant de toute confession religieuse ;*

2° *L'enseignement moral doit être basé non seulement sur l'idée du bien en soi, mais sur la croyance en Dieu, à cause de la nécessité d'une sanction supérieure ;*

3° *L'éducation a pour but de faire connaître le devoir et d'inspirer la volonté de l'accomplir, quoi qu'il en puisse coûter ;*

4° *L'instituteur doit seconder les efforts de la famille pour l'éducation morale de l'enfant, et, au besoin, se substituer à elle si cette éducation fait défaut, ou si l'enfant a de mauvais exemples sous les yeux ;*

5° *L'enseignement moral doit être pratique et donné au moyen de leçons spéciales et selon un programme déterminé de lectures ou de récits qui montrent l'homme aux prises avec les événements (morale en action);*

6° *Le maître doit profiter, en outre, de toutes les circonstances favorables pour tirer une conclusion morale ou la faire dégager par les élèves eux-mêmes.*

Le Congrès est revenu sur la question des publications immorales et les moyens de les réprimer.

M. Biancardi voudrait proposer au Congrès d'émettre, au moins sous la forme d'un desideratum, un vote demandant que, sous le nom de presse ou de gravures obscènes, on ne considérât pas seulement celles dont la vue répugne aux yeux d'un honnête homme, même s'il est seul, où sont représentées les choses les plus dégoûtantes, mais aussi toutes ces représentations graphiques et tous ces écrits qui surexcitent la nervosité délicate de la jeunesse. « Pour nous, dit-il, qui sommes d'âge mûr, cela nous fait sourire ou soupirer; mais pour un enfant, pour un jeune homme qui les voit pour la première fois, l'effet est déplorable, et ses sens reçoivent une impression morbide qui ne s'effacera plus. » On objecte qu'il s'agit de la liberté de la presse, qu'elle est *sacrée*, selon le mot adopté, et qu'elle doit être respectée jusqu'aux extrêmes limites de ce qui est tolérable. Mais il doit y avoir là, comme en toutes choses, une limite raisonnable, autrement la liberté dégénérerait en une odieuse licence.

M. le professeur Paroz, délégué suisse, explique comment on est arrivé à combattre, à supprimer de fait les publications immorales dans son pays. Il y a d'abord des sociétés pour combattre l'immoralité publique. Ces sociétés agissent par deux moyens principaux: elles suscitent les bonnes lectures par la création de bibliothèques publiques et gratuites répandues aujourd'hui dans le moindre village; en outre, elles ont réussi à empêcher la publication de tout journal immoral dans toute l'étendue de la république. De son côté, le gouvernement a mis des entraves à la circulation de certains journaux étrangers, et la police exerce une action rigoureuse sur les publications pornographiques. Les moyens de se défendre existent donc; il suffit de les employer. Il faut préparer l'opinion publique, la presse honnête à cette résistance contre l'immoralité.

M. De Sanctis demande d'excepter de la répression ce qui est véritablement du domaine de l'art ou des sciences, et il cite de savants et utiles ouvrages qu'il ne serait pas bon pourtant de mettre entre les mains des enfants.

Le Congrès adopte les conclusions suivantes :

Le Congrès proteste vivement contre la presse obscène et la liberté qui lui est laissée d'offenser la morale publique; il proteste particulièrement pour le préjudice évident qui en résulte pour les enfants. Il fait des vœux très énergiques pour que les autorités compétentes appliquent la loi dans sa pleine sévérité en ce qui concerne la publication d'écrits et l'exposition de dessins obscènes qui, en quelque manière que ce soit, même sous la forme de l'art ou de la plaisanterie, peuvent offenser la moralité publique.



S'il est une question obsédante dans les congrès où l'on s'occupe de pédagogie, c'est celle du surmenage des enfants. Il n'y est jamais parlé du surmenage beaucoup plus réel des maîtres.

Le programme du Congrès de Florence devait nécessairement comporter une thèse sur *les moyens d'empêcher l'abus des forces intellectuelles qui se fait actuellement dans les écoles.*

Divers orateurs se sont élevés contre la profusion des matières des programmes scolaires et les exigences des examens.

M. le Dr Bondicelli, comme médecin et hygiéniste, s'associe à ce qui a été dit au sujet de la fatigue excessive que l'on impose aux enfants dès l'âge le plus tendre jusqu'aux écoles secondaires et universitaires. Les enfants offrent des diversités très grandes quant à leur développement physique et à leur puissance intellectuelle. D'autre part, les facultés physiques et intellectuelles ont une grande connexité entre elles et doivent se développer d'une manière régulière, et il est très important de savoir à quel moment et à quel degré on peut donner aux enfants de nos écoles cette somme énorme de travail qui ne fait autre chose que consumer le système nerveux et qui nous prépare une génération de névrosés. Les mauvais effets de ce système d'instruction se font déjà sentir, d'après lui, et les médecins, comme les philanthropes et tous ceux qui s'occupent d'éducation, trouvent une génération épuisée, ce qui ne saurait étonner; car, de même que par l'alimentation prématurée on ruine l'organisme physique, de même, par une excessive et trop précoce action des facultés intellectuelles, on crétinise les enfants au lieu de les instruire. C'est pourquoi l'orateur exprime le vœu que les autorités supérieures portent leur attention sur le préjudice qui résulte de cet état de choses pour le développement intellectuel des jeunes générations, et veillent à ce que les travaux donnés comme devoirs classiques à l'école ou à domicile soient toujours proportionnés à l'âge et au développement physique des enfants. Quant aux enfants tout à fait jeunes, M. Bondicelli est radical. Pour lui, l'enfant de six à sept ans n'a pas besoin d'école à proprement parler. Il a besoin de quelqu'un qui l'initie à la vie, il a besoin du grand air. Tout ce qu'il voit ouvre son intelligence, concourt à son instruction. Il s'ensuit que ce qui est surtout nécessaire pour un enfant jeune, c'est qu'il soit tenu le moins possible immobile. Aussi, l'orateur retournerait-il avec confiance au système antique des péripatéticiens, et supprimerait-il volontiers les salles closes où l'on respire un air vicié et où l'on obtient des résultats médiocres, même au point de vue pédagogique.

Après cet éloquent discours, il restait à traiter une seule question réellement importante : c'était celle des jardins d'enfants et du rôle de l'école dans la société.

M. l'ingénieur Papini a développé la thèse suivante : *L'amélioration intellectuelle doit viser surtout le développement de l'intelligence et mettre l'enfant en état de continuer par lui-même sa propre instruction. Les études de l'enfance doivent être restreintes à ces connaissances qu'on devrait*

appeler instrumentales : lecture, écriture, rédaction, arithmétique, et aux notions les plus nécessaires pour exercer le raisonnement.

Les conclusions présentées par le rapporteur, et adoptées par le Congrès, sont entre autres :

Que l'on étende à chaque commune l'institution des jardins d'enfants pour le peuple, sur le modèle créé par Frœbel;

Que dans l'école élémentaire l'instruction soit toujours en rapport avec les lois du développement des facultés intellectuelles, qu'elle procède en général du concret à l'abstrait, qu'elle soit donnée oralement de préférence, qu'elle ait pour base la culture systématique des facultés d'observation ;

Que dans chaque matière d'enseignement des classes élémentaires on ne néglige jamais de mettre en évidence ce qui est le plus directement utile dans les affaires et dans les besoins réels de la vie, en choisissant des sujets et des méthodes qui soient en rapport avec le but à atteindre ;

Que les écoles élémentaires aient comme complément, pour le peuple, les écoles professionnelles et agricoles, ayant pour but de faire de bons ouvriers et de bons agriculteurs de ceux des enfants qui n'auraient pas d'aptitudes pour des études supérieures.

Nous n'avons relaté dans ce compte-rendu très succinct, qui n'est qu'un extrait de notre rapport complet, que les questions principales qui ont pu être amplement discutées. D'autres problèmes importants ont été abordés ou posés, mais leur étude approfondie a dû être renvoyée au prochain Congrès international pour l'Enfance, qui sera tenu à Buda-Pest en 1899.

L. BOURRILLY,
Inspecteur primaire à Toulon.

LE MONUMENT DE VICTOR DURUY

Une statue va être prochainement élevée à Victor Duruy, à Villeneuve-Saint-Georges, sur l'initiative de la municipalité de cette ville. Le *Journal des Débats* a publié à ce sujet un article dont nous reproduisons ci-après les principaux passages :

« Le maire, les conseillers municipaux et les habitants de Villeneuve-Saint-Georges viennent de prendre l'initiative d'élever dans le parc de Beauregard un monument à la mémoire de Victor Duruy. Victor Duruy a vécu trente-cinq ans à Villeneuve-Saint-Georges; il y avait une petite maison, la maison du sage, où il aimait, non pas à se reposer, car il a travaillé toute sa vie, mais à se retirer pendant la belle saison. Il repose aujourd'hui, ce grand honnête homme laborieux, dans le petit cimetière de la commune où il a passé le soir de sa vie.

» La pensée des habitants de Villeneuve-Saint-Georges est noble et touchante. Ils n'ont pas seulement obéi à un sentiment de fierté locale, très naturel d'ailleurs et très légitime; ils ont écouté une inspiration plus haute. Elle sera comprise de tous ceux qui croient que le bel exemple, laissé par Victor Duruy, d'une vie sans tache, dévouée toute entière à l'éducation nationale, à la science et à la patrie, est un exemple assez rare pour qu'une statue commémorative le rende visible aux yeux des contemporains et le redise à la postérité.

» Nos pères disaient qu'il faut honorer les morts qui ont bien vécu. Nous n'avons pas besoin de rappeler longuement les titres nombreux et divers de Victor Duruy, le grand ministre libéral et réformateur, le citoyen irréprochable, à l'admiration et à l'estime publiques : son nom seul, entouré jusqu'à la fin du respect de tous, parle pour lui. Aussitôt que la première idée de son monument est venue de Villeneuve-Saint-Georges à Paris, un comité de patronage où des noms illustres fraternisent avec des noms plus obscurs s'est immédiatement formé. Les adhésions sont déjà nombreuses; les partis ont fait trêve, comme il était juste, autour d'une mémoire universellement vénérée. Le comité de patronage

a délégué ses pouvoirs à un bureau, composé de M. Gréard, de l'Académie française, recteur de l'université de Paris, président; de M. Ernest Lavisse, de l'Académie française, et de M. Roucher, maire de Villeneuve, vice-présidents, et d'un secrétaire plein de bonne volonté. M. Armand Templier, de la maison Hachette, est en quelque sorte l'ingénieur-conseil de cette commission exécutive, et comme il est, en effet, de très bon conseil, il lui a rendu et il lui rendra encore de grands services.

» Nous ne doutons pas du succès; nous nous sentons encouragés et soutenus par trop de précieuses et d'actives sympathies. Celles de l'Université, notamment, ne feront pas défaut à l'œuvre du monument de Victor Duruy...

» Les trois ordres de l'enseignement, supérieur, secondaire et primaire, ont reçu de la main énergique et loyale de Victor Duruy l'impulsion la plus féconde. Les universités lui ont dû leur renaissance, l'enseignement secondaire son rajeunissement, l'enseignement primaire sa diffusion et une part de sa dignité. L'Université n'est pas ingrate, elle se souvient volontiers des services rendus. C'est à la fois un de ses fils et un de ses maîtres, un des plus grands et un des meilleurs, qu'elle a aimé, qu'elle aime encore dans Victor Duruy.

» Et, du reste, Victor Duruy n'appartient pas uniquement à l'Université ou à la science. Ce « vieux Romain », comme il aimait à s'entendre appeler, a été durant tout le cours de sa longue carrière un des Français qui ont fait le plus d'honneur à notre pays. Il n'a jamais sacrifié ce qu'il croyait être son devoir ni à rien, ni à personne; il n'a jamais abdiqué, jamais compromis la moindre parcelle de sa conscience et de sa dignité, soit dans les entraînements de la politique, soit dans d'autres séductions, encore plus dangereuses, que ne refusent pas tous les hommes publics. Le pouvoir l'avait trouvé et il le laissa très simple, très droit et très bon. Il ne courait pas plus après la fortune qu'elle n'osait courir après lui : ils n'avaient aucune chance de se rencontrer.

» Il n'y aura jamais trop, dans notre pays, de statues comme la sienne; il n'y en aura même jamais beaucoup, malheureusement. Latine ou française, l'inscription du piédestal qui s'élèvera bientôt à Villeneuve-Saint-Georges n'aura pas besoin d'être longue; les termes en seront approuvés, ils en sont presque

dictés à l'avance par la voix publique. C'est un bon ciment, solide et durable, que le respect unanime des honnêtes gens : la statue de Victor Duruy ne sera ni fragile, ni vacillante. Quand un artiste aura fait revivre en bronze ou en marbre l'austère et noble figure de Victor Duruy, ceux qui passeront devant elle pourront ôter leur chapeau en toute sécurité. S. »

LA LUTTE CONTRE L'ALCOOLISME

Nous avons reçu la communication suivante :

Puisque la guerre à l'alcoolisme est déclarée et que le corps enseignant se range en première ligne, je demande la permission d'indiquer ici aux bonnes volontés un commencement d'organisation de la lutte.

Il s'est formé, sous la présidence d'honneur de M. le Dr Laborde, de l'Académie de médecine, et la présidence effective de M. le Dr Legrain, une *Société contre l'usage des boissons spiritueuses*, rattachée à la *Ligue nationale contre l'alcoolisme* dont M. le Dr Motet est le président.

Cette Société a pour principe l'usage modéré du vin, du cidre ou de la bière, et l'abstention de l'alcool autrement que par prescription médicale.

Elle répond si bien aux préoccupations du jour que, en moins de deux ans, elle est devenue une *Fédération de sociétés*. Il en existe déjà soixante-dix, tant dans les départements qu'à Paris, et elles comptent ensemble près de cinq mille membres.

Vingt des sociétés fédérées sont des sections cadettes, établies à l'école même ou dans les Associations amicales d'anciens élèves. Un règlement modèle de ces sections a été publié par la Société.

Celle-ci a pour organe une feuille mensuelle, l'*Alcool*, trait d'union entre les groupes et recueil de renseignements scientifiques et pratiques sur la question.

Il suffit de s'adresser au siège social, 5, rue de Pontoise, à Paris.

M.-J. GAUFRÈS.

LE « RECUEIL DES ACTIONS HÉROÏQUES »

DANS LE DISTRICT DE BELVÈS

Notre collaborateur M. Maurice Pellisson, précédemment inspecteur d'académie à Périgueux, nous communique une pièce fort intéressante, relative à l'enseignement moral dans les écoles de la première République. C'est une circulaire que l'agent national du district de Belvès (Dordogne) adressait aux communes de son ressort, pour leur rappeler que le décret du 13 nivôse an II avait imposé aux instituteurs l'obligation de faire apprendre à leurs élèves les numéros du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*[1].

Voici ce document :

Belvès, le 8 fructidor, an second de la République une et indivisible.

ÉGALITÉ, LIBERTÉ, FRATERNITÉ

L'agent national près le district, aux officiers municipaux et agents nationaux près les communes.

Le décret du 13 nivôse ordonne : 1° que le *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* sera lu publiquement le jour de décade; 2° que les instituteurs seront tenus de les faire apprendre à leurs élèves.

Cette lecture, qui, en piquant la curiosité, inspire la vertu, élève l'âme et la forme à la pureté des mœurs, à la sublimité du sentiment, est cependant négligée, comme si nous étions indignes de la faire ou de l'entendre.

La plupart des instituteurs n'en occupent point leurs élèves.

Cependant presque tous les officiers municipaux se plaignent de l'immoralité et de l'inconduite de plusieurs, de ce que les enfants sont formés à la licence.

Cela ne doit plus paraître surprenant, lorsqu'on néglige d'exécuter

---

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 août 1896, p. 135.

et de faire exécuter un décret aussi important que celui dont je rappelle et dont je provoque l'exécution.

Je déclare en conséquence, aux municipalités qui ne veilleront pas, avec un soin scrupuleux, à ce que les instituteurs fassent apprendre à leurs élèves ces recueils de morale sublime,

A celles qui ne les liront pas, ou ne les feront pas lire publiquement chaque jour de décade,

Que je les dénoncerai comme coupables d'avoir favorisé la corruption de l'esprit public, l'immoralité et le désordre, en négligeant les moyens prescrits par la loi pour les prévenir, et pour répandre l'instruction.

Je leur demande formellement de rendre compte de l'exécution de ce décret dans la décade.

Salut et fraternité.

R. Fabri.

La date de cette pièce — 8 fructidor an II — porte avec elle un enseignement qu'il n'est pas inutile de faire ressortir. C'est un mois après le 9 thermidor que l'agent national de Belvès écrivait aux communes de son district, et son langage, néanmoins, est exactement ce qu'il aurait pu être avant cet événement. Ceci montre bien que, dans certains départements du moins, on n'attribua pas tout de suite à la journée du 9 thermidor le caractère de réaction que la marche des événements ultérieurs manifesta un peu plus tard avec évidence : on n'y vit pas un coup porté au principe de la Révolution ; on crut tout simplement, d'abord, au triomphe de la Convention sur des conspirateurs. Mais la logique des choses allait bientôt faire se dérouler les conséquences inévitables : et le *Recueil des actions héroïques* avait déjà perdu la faveur de la Convention au moment où le républicain Fabri en réclamait la lecture comme un moyen de relever la moralité des instituteurs et des élèves.

J. G.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

L'Électrolyse, ses nouvelles applications dans l'industrie.

Les progrès considérables qui ont été réalisés, depuis un certain nombre d'années, dans les appareils et machines chargés de produire les courants électriques, devaient avoir des conséquences importantes au point de vue des applications de l'énergie électrique, c'est-à-dire du travail que peuvent effectuer les courants. Tout dans la nature revient à des transformations d'énergie. Quand un moteur à vapeur ou autre fait tourner une machine électrique, il produit un travail, il dépense de l'énergie, qui est employée partie à faire tourner la machine, partie à produire de l'électricité. Cette électricité, ce courant représentent une certaine somme d'énergie que l'on peut employer de divers manières. Tantôt on la fait servir à produire de la lumière et de la chaleur (éclairage et soudure électriques); tantôt on l'emploiera à faire mouvoir des machines dynamos (transport de la force à distance, moteurs électriques). Dans d'autres circonstances on appliquera l'énergie électrique à produire des décompositions ou des combinaisons chimiques: c'est le cas de l'électro-chimie, qui a fait depuis quelque temps des progrès importants sur lesquels nous croyons devoir attirer l'attention des lecteurs de la *Revue pédagogique*.

Mais il est nécessaire de rappeler quelques principes nécessaires à l'intelligence de ce qui va suivre.

Quand deux ou plusieurs corps simples se combinent, il y a en général dégagement de chaleur, et la combinaison est dite *exothermique* : le composé formé contient moins de chaleur que l'ensemble des corps mis en présence. Mais si l'on veut ensuite détruire la combinaison et remettre en liberté les corps combinés, il faudra évidemment leur rendre la chaleur qu'ils ont perdue au moment où ils se sont unis. C'est souvent sous forme d'énergie

électrique que cette chaleur est restituée. Par exemple, si l'on combine de l'hydrogène et de l'oxygène pour former de l'eau, il y a dégagement de chaleur. Mais si l'on veut ensuite décomposer l'eau en hydrogène et en oxygène, il faudra rendre la chaleur perdue. C'est ce que l'on fait en faisant traverser l'eau par un courant qui, sous forme d'énergie électrique, restitue la chaleur nécessaire à la décomposition. Il en sera de même dans tous les cas où l'on décomposera un corps composé par le courant électrique.

Le corps traversé par le courant est désigné par le nom d'*électrolyte* et le phénomène de décomposition par celui d'*électrolysation* ou d'*électrolyse*. Dans l'électrolysation d'un corps, les métaux et l'hydrogène des acides se rendent au pôle négatif du *voltamètre* (appareil de formes diverses, renfermant l'électrolyte); les radicaux acides ou les éléments correspondants, tels que le chlore, le brome, l'iode, vont au pôle positif. Ainsi, dans la décomposition du sulfate de cuivre (SO^4Cu), Cu va au pôle négatif et SO^4, radical acide, va au pôle positif; dans celle du chlorure de cuivre ($CuCl^2$), Cu va au pôle négatif et Cl^2 au pôle positif.

Les produits de la décomposition des électrolytes sont désignés sous le nom d'*ions*; ceux qui vont au pôle positif ou *anode*, sont nommés *anions*; ceux qui vont au pôle négatif ou *cathode* sont appelés *cathions*. Dans les exemples précédents, le cuivre est un *cathion*, SO^4 et Cl^2 sont des *anions*.

Dès l'origine des recherches sur les décompositions électrolytiques, Faraday a démontré qu'une même quantité d'électricité ne décompose pas le même poids d'électrolytes différents, et il a formulé une loi très importante, que l'on énonce aujourd'hui de la manière suivante :

Des masses égales d'électricité traversant des électrolytes différents mettent en liberté des quantités équivalentes des différents « ions » [1].

1. Nous rappellerons que les masses d'électricité se mesurent à l'aide d'une unité appelée *coulomb :* c'est la quantité d'électricité qui traverse un circuit pendant une seconde, lorsque l'intensité du courant est égale à un ampère. L'*ampère* est l'unité d'intensité du courant. Le *volt* est l'unité de force électromotrice, c'est-à-dire de différence de potentiel entre les deux pôles de la source électrique.

Ainsi, quand sur le passage d'un courant on dispose à la file deux voltamètres, l'un contenant de l'eau acidulée, l'autre une dissolution d'azotate d'argent, pour un équivalent d'hydrogène ou 1 en poids, qui se dégagera au pôle négatif du voltamètre à eau, il se déposera un équivalent d'argent ou 108 en poids, au pôle négatif du voltamètre à azotate d'argent.

Nous ferons remarquer, sans insister autrement, ce qu'il y a de frappant dans cette loi de Faraday, qui montre que l'équivalence chimique, qui existe entre des poids différents de corps différents, se maintient au point de vue électrique.

Il y a ici une question importante à se poser. Est-il toujours possible d'électrolyser un corps avec une source donnée d'électricité? Non, il faut que la quantité d'électricité mise en jeu corresponde à une quantité de chaleur au moins égale à celle qu'a dégagée le corps composé en se formant. Si l'on veut, par exemple, décomposer de l'eau avec un élément de pile Daniell, on n'y parviendra pas, parce que la réaction qui se produit dans cette pile équivaut à 22.2 calories, tandis que la quantité de chaleur correspondant à la formation de l'eau est 34.5 calories. Un élément de pile Bunsen produira la décomposition de l'eau, parce que les réactions qui s'y accomplissent correspondent à 42 calories, quantité supérieure à 34.5. On pourrait démontrer que cela revient à dire que la force électromotrice de la source électrique doit avoir une valeur suffisante.

Cela posé, nous allons passer en revue les applications les plus importantes de l'électrolyse. Elles comportent : 1° la galvanoplastie; 2° le raffinage électrolytique des métaux; 3° l'électro-métallurgie; 4° la fabrication électrolytique des produits chimiques.

La galvanoplastie est un art déjà assez ancien et qui consiste à recouvrir certains objets d'une couche de métal obtenu électrolytiquement. Pour l'argenture galvanique d'un objet, on suspend cet objet dans une cuve renfermant une dissolution de cyanure d'argent dans le cyanure de potassium; l'objet est mis en communication avec la cathode de la source, tandis que l'anode communique avec une lame d'argent plongeant dans la cuve. Le courant passe et décompose l'électrolyte : l'objet à argenter se recouvre d'argent, et l'argent de l'anode, se dissolvant au fur et à

mesure, entretient la saturation du bain. Il en serait de même pour la dorure. Nous n'insisterons pas davantage sur l'argenture et la dorure galvaniques, qui sont connues depuis longtemps. Nous dirons seulement qu'on y a remplacé les piles électriques, autrefois employées, par les machines dynamos et même, dans certains cas, par les accumulateurs. Cette substitution a l'avantage de réaliser une économie notable dans la production de l'énergie électrique.

Quand il s'agit d'argenture, la force électromotrice du courant (ou différence de potentiel entre les deux pôles) doit être de 2 ou 3 volts, et l'intensité du courant de 50 ampères par mètre carré de cathode. Cette intensité produit un dépôt de 2 grammes d'argent par heure et par décimètre carré.

Pour la dorure, le courant doit avoir une force électromotrice beaucoup plus faible (un demi-volt) et une intensité faible aussi (10 ampères par mètre carré de cathode). On obtient ainsi un dépôt de 25 centigrammes d'or par heure et par décimètre carré. Le dépôt est donc beaucoup plus lent que pour l'argenture : une marche plus rapide lui communiquerait une coloration rouge désagréable.

Le nickelage est une application plus récente des procédés galvaniques; il a pris dans ces dernières années un développement considérable, dû à l'emploi des dynamos et à l'abaissement du prix du nickel. On revêt aujourd'hui de nickel des objets métalliques de toute nature, ce qui rend leur aspect plus agréable et les préserve de l'oxydation.

Un bon nickelage doit être blanc et solide : ces qualités dépendent de la pureté des produits employés à la préparation des bains, de la force électromotrice, de l'intensité du courant et des soins apportés au traitement des objets avant et après le nickelage.

Le bain employé est ordinairement une dissolution, dans l'eau distillée, de sulfate double de nickel et d'ammoniaque à raison de 80 grammes de sel pour un litre d'eau ; le bain doit être légèrement acide : s'il ne l'était pas après dissolution du sel, on ajouterait une petite quantité d'acide citrique.

Pour obtenir des dépôts épais et adhérents, on emploie un bain dont la composition est la suivante :

Sulfate de nickel pur.	1000 grammes.
Tartrate neutre d'ammonium . . .	725 —
Tannin à l'éther	5 —
Eau	20 litres.

Il faut éviter un excès d'acide.

On emploie dans le nickelage soit des anodes insolubles comme le platine et le charbon, soit des anodes solubles en nickel, qui, en se dissolvant, ont l'avantage d'empêcher le bain de devenir trop acide, ce qui permet d'obtenir des dépôts plus épais et cependant adhérents.

La force électromotrice doit être de 5 volts au début de l'opération et de 1 volt à la fin. L'intensité du courant doit être de 50 ampères par mètre carré de cathode.

Les pièces à nickeler doivent, avant leur immersion dans le bain, être dégraissées dans une solution chaude de potasse, rincées à l'eau pure, décapées dans un bain de cyanure de potassium s'il s'agit d'objets en cuivre ou en laiton, dans les acides chlorhydrique ou sulfurique s'il s'agit de fonte ou de fer, enfin lavées à grande eau. Après le nickelage, on rince d'abord à l'eau froide, puis à l'eau chaude, et on sèche dans la sciure de bois chaude; puis on polit.

Les objets en zinc doivent avant le nickelage être recouverts d'une couche de cuivre, qui préserve le zinc et l'empêche de se dissoudre dans le bain de nickel. On les plonge à cet effet dans un bain de sulfate de cuivre additionné de cyanure de potassium.

L'électrolyse a été aussi appliquée dans ces derniers temps au raffinage des métaux. Si l'on fait passer un courant électrique dans un bain renfermant un sel du métal à raffiner, l'anode étant constituée par le métal impur et la cathode par une lame de ce métal déjà purifié, le métal pur se dépose sur la cathode et l'anode se dissout.

Les métaux étrangers plus électronégatifs que le métal à affiner se déposent à l'état de bases, les métaux plus électropositifs se dissolvent à l'état de sels en déposant sur la cathode une quantité proportionnelle du métal à affiner. Cette production de sels exige qu'on renouvelle les bains d'autant plus souvent que les impuretés sont plus importantes.

Par suite des besoins des industries électriques, qui exigent des fils de cuivre *pur* afin d'avoir des conducteurs offrant le moins de résistance possible au passage du courant, c'est le raffinage électrolytique du cuivre qui a pris le plus d'importance.

Le cuivre brut renferme un grand nombre de corps étrangers que l'on peut ranger dans l'ordre suivant, ceux qui précèdent le cuivre étant plus électro-positifs que lui, ceux qui le suivent l'étant moins : manganèse, zinc, étain, cadmium, cobalt, nickel, plomb, arsenic, bismuth, antimoine, cuivre, argent, or. Il résulte de là que, si l'on prend un bain de sulfate de cuivre, dont l'anode sera du cuivre brut et la cathode du cuivre purifié, tous les métaux qui précèdent le cuivre vont se dissoudre pendant qu'une quantité proportionnelle de cuivre pur se déposera sur la cathode. Ce métal est appelé *cuivre électro*.

Cette industrie a pris une grande importance aux États-Unis, dans les mines d'Annaconda.

On est allé plus loin dans la production électrolytique du cuivre. Grâce au procédé de M. Elmore, on fabrique aujourd'hui par électrolyse des tubes, des fils et des lames de tôle de cuivre. Voici le principe de cette industrie nouvelle :

La cathode est un cylindre d'acier du diamètre du tube que l'on veut produire et monté sur une âme en bois; il a été préalablement recouvert d'une mince couche de cuivre que l'on a oxydée en l'exposant à l'air. Ce cylindre est placé horizontalement dans dans le bain et tourne d'un mouvement continu : le cuivre se dépose à sa surface. Mais on n'aurait ainsi qu'un métal peu résistant au point de vue mécanique, car le cuivre déposé électrolytiquement est cristallin. Pour parer à cet inconvénient, des brunissoirs en agate se déplacent le long du cylindre d'un mouvement alternatif; en appuyant sur lui, ils compriment la couche de cuivre à mesure qu'elle se dépose et donnent de la compacité au métal. On obtient ainsi des tubes en cuivre sans soudure.

On fabrique les fils en découpant les tubes de cuivre en un ruban sans fin qu'on passe ensuite à la filière.

Quant aux tôles de cuivre, on les obtient en faisant d'abord un tube sur un mandrin de très grand diamètre; puis on fend ce tube suivant une de ses génératrices, et on le développe peu à peu jusqu'à le transformer en une surface plane.

L'intensité du courant employé pour la fabrication des tubes de cuivre est de 180 ampères.

La *Société des cuivres de France* emploie pour la fabrication des tubes un procédé analogue, qui consiste à faire tourner dans le bain une espèce de laminoir que l'on prend pour cathode et qui comprime le cuivre à mesure qu'il se dépose sur les cylindres du laminoir.

L'application de l'électrolyse à l'extraction des métaux contenus dans les minerais métalliques a suivi l'invention du raffinage électrolytique; mais cette application, qui constitue ce qu'on a appelé l'*électro-métallurgie*, a présenté des difficultés qui ont retardé ses développements. Nous ne pouvons ici entrer dans l'examen détaillé de ces difficultés. Nous nous bornerons à étudier d'une manière sommaire l'électro-métallurgie du cuivre et de l'or, qui donne déjà des résultats satisfaisants.

Pour le cuivre, le procédé Siemens permet d'opérer avec des minerais trop pauvres pour être traités par les méthodes métallurgiques ordinaires. Ces minerais sont d'abord broyés, puis versés dans une dissolution de sulfate ferrique provenant des cuves d'électrolyse et formée dans une partie subséquente de l'opération· la partie utile s'y dissout, en réduisant le sulfate ferrique à l'état de sulfate ferreux. Cette dissolution passe dans un filtre au-dessous duquel on fait le vide; elle y laisse les matières insolubles provenant du minerai, et se rend dans une cuve à électrolyse, où l'anode est insoluble et formée par un cadre en plomb, qui qui repose sur le fond de la cuve et dont les côtés longs sont réunis par des baguettes en charbon; au-dessus est un second cadre sur lequel est tendue une toile filtrante. La cathode est formée par une lame mince de cuivre fixée à un châssis en bois disposé au-dessus de la toile filtrante et à une petite distance. Lorsque le courant passe, la dissolution de cuivre est électrolysée; le cuivre se dépose sur la cathode. Quant aux substances que l'électrolyse porte à l'anode, et qui constituent ce qu'on appelle les *anions*, elles doivent être neutralisées sous peine de produire des phénomènes de polarisation qui arrêteraient l'opération. Le sulfate de cuivre en dissolution donnerait ici l'anion SO^4, qui, en présence de l'eau et d'une anode insoluble, for-

merait de l'acide sulfurique SO^4H^2 et de l'oxygène, d'après la réaction :

$$\underset{\text{Ion sulfurique}}{SO^4} + \underset{\text{Eau}}{H^2O} = \underset{\text{Acide sulfurique}}{SO^4H^2} + \underset{\text{Oxygène}}{O}$$

C'est cet oxygène qui, en se déposant sur l'anode, produirait la polarisation et entraverait la marche de l'opération. Il faut donc s'en emparer à mesure qu'il se produit : c'est ce que fait le sulfate ferreux, qui accompagne la dissolution de cuivre et qui se transforme par oxydation en sulfate ferrique $Fe^2(SO^4)^3$, d'après la réaction :

$$\underset{\text{Sulfate ferreux}}{2(FeSO^4)} + \underset{\text{Ion sulfurique}}{SO^4} = \underset{\text{Sulfate ferrique}}{Fe^2(SO^4)^3}$$

On voit ce que ce procédé a d'ingénieux. Au début de l'opération, on a dissous le cuivre en transformant le sulfate ferrique des cuves d'électrolyse en sulfate ferreux, capable de produire dans les cuves la dépolarisation et de donner lieu de nouveau à du sulfate ferrique qui sera utilisé. Il y a donc régénération continuelle du dissolvant, et c'est la même quantité de sel qui, par sa transformation, produit successivement la dissolution du minerai et la dépolarisation.

Un autre procédé a été inventé par M. Höpfner; il paraît plus économique que le procédé Siemens, parce qu'il exige une force motrice moins considérable. Ici l'électrolyte est une dissolution de chlorure cuivreux dans le sel marin. Le cuivre se dépose sur la cathode; le chlore, qui est ici l'anion, va à l'anode. Là, il transforme le chlorure cuivreux Cu^2Cl^2 en chlorure cuivrique Cu^2Cl^2 d'après la réaction :

$$\underset{\text{Chlorure cuivreux}}{Cu^2Cl^2} + \underset{\text{Chlore}}{2Cl} = \underset{\text{Chlorure cuivrique}}{2CuCl^2}$$

et c'est ce chlorure cuivrique qui, au début de l'opération, dissout le cuivre à l'état de chlorure cuivreux.

M. Siemens a aussi appliqué l'électrolyse à la métallurgie de l'or dans les mines du Transvaal, où l'on opérait par la méthode suivante : on traitait les minerais par une dissolution de cyanure de potassium et, sous l'influence combinée de ce corps et

et de l'air, l'or se dissolvait à l'état de cyanure double d'or et de potassium; en traitant ensuite cette dissolution par du zinc en copeaux, on mettait l'or en liberté. M. Siemens a remplacé l'action du zinc par celle du courant électrique, qui, en traversant la dissolution de cyanure double, dépose l'or sur des cathodes en plomb. Le métal précieux est séparé du plomb par la méthode connue de la coupellation.

Le procédé Siemens réalise une économie considérable sur les quantités à employer de cyanure de potassium, et il est plus facile de recueillir l'or sans perte par coupellation que par l'action du zinc.

Les procédés électrolytiques ont été appliqués aussi à la production du zinc, du plomb, du manganèse, des métaux alcalins et alcalino-terreux. La production électrolytique de l'aluminium par la décomposition de l'alumine a abaissé considérablement le prix de revient de ce métal, qui est devenu industriel.

Nous terminerons cette causerie par l'étude de quelques applications importantes de l'électrolyse à la fabrication des produits chimiques.

En première ligne se place la fabrication de la soude artificielle. On connaît le procédé Leblanc, qui pendant longtemps a suffi seul à la consommation du carbonate de soude ou *soude artificielle;* il ne fournit plus maintenant qu'une faible proportion de la soude artificielle, et il est remplacé par le procédé à l'ammoniaque, qui donne un produit plus pur et moins coûteux. Depuis quelques années a paru dans le monde industriel le procédé électrolytique, qui consiste à décomposer par le courant électrique une dissolution de chlorure de sodium, corps qui nous est fourni soit par les eaux de la mer, soit par les mines de sel gemme. La méthode électrolytique est déjà pratiquée industriellement en Angleterre, et elle paraît appelée à un grand avenir, quoiqu'on ne soit pas encore parvenu à triompher de toutes les difficultés de détail qui se présentent dans la pratique.

Le grand avantage de ce procédé consiste en ce que la décomposition du chlorure donne lieu à du chlore, que l'on utilise à la préparation des hypochlorites décolorants, et à du sodium, qui, décomposant l'eau de la dissolution, produit de la soude caustique et de l'hydrogène qui se dégage.

Plusieurs dispositifs ont été employés à cet effet : ce sont les électrolyseurs Greenwood, Outhenin-Chalandre, Gall et Montlaur, et enfin l'électrolyseur Lambert. Ce dernier est fort ingénieux; il se compose d'auges successives à parois poreuses divisées chacune en deux compartiments par une lame de platine, qui est positive sur l'une de ses faces et négative sur l'autre. Dans le compartiment positif se dégage le chlore, qui se rend dans un tube commun chargé de le conduire dans les chambres, où il doit être utilisé; la dissolution de soude caustique formée dans chaque compartiment négatif s'écoule au dehors pour se rendre dans un tube chargé de recueillir à un moment donné le liquide alcalin des compartiments négatifs. Il n'y a plus qu'à carbonater cette soude, si l'on veut la transformer en carbonate.

La formation directe de la soude caustique par électrolyse du chlorure de sodium présente plusieurs inconvénients, parmi lesquels nous citerons la décomposition, par le courant, d'une partie de la soude produite, la production d'hypochlorites et de chlorates provenant de l'action du chlore sur la solution alcaline.

Pour remédier à ces inconvénients, on a proposé divers moyens, qui consistent à empêcher la soude de se produire dans le bain. A cet effet, la cathode est en cuivre amalgamé : sur elle coule du mercure qui s'empare du sodium à mesure que celui-ci y arrive. Il se forme de l'amalgame de sodium, qui se rend au dehors. Si on le traite par l'eau, le sodium de l'amalgame décompose l'eau, s'empare de son oxygène pour former de la soude caustique, et le mercure régénéré peut servir à nouveau.

Quoiqu'il soit difficile d'établir aujourd'hui d'une manière sûre le prix de revient de la soude et du chlore produits par électrolyse, on peut dire que les procédés nouveaux réalisent, par rapport aux anciens procédés, une économie de 10 0/0. C'est là un résultat déjà très beau pour une industrie encore à ses débuts, et qui permet de lui prédire un bel avenir.

L'électrolyse est aussi employée pour la fabrication du chlorate de potasse. On décompose par le courant une dissolution chaude de chlorure de potassium et de potasse. Le chlore va à l'anode, qui est en platine, et transforme la potasse en chlorate par une réaction connue; le potassium va à la cathode, qui est en fer, décompose l'eau et forme de la potasse, qu'un système de circu-

lation continue porte à l'anode pour lui faire subir l'action du chlore. Le chlorate de potasse se dépose au fond des cuves, où on le recueille par pêchage.

Cette décomposition des chlorures par le courant électrique est employée à produire les chlorures décolorants dont on se sert dans blanchiment. On prépare aussi par électrolyse les persulfates, les bichromates et les permanganates alcalins, l'alumine pure, et un certain nombre de matières colorantes minérales, comme le vert de Scheele, le jaune de cadmium, le vermillon, et divers produits organiques.

Nous terminerons cette revue des applications de l'électrolyse par la description du procédé employé à la cémentation des plaques de blindage. Ces plaques doivent avoir leurs couches superficielles très dures pour résister au choc des projectiles; d'autre part, les couches plus profondes doivent avoir une certaine malléabilité pour que le choc ne détermine pas de rupture. Pour obtenir ce double résultat, on soumettait les plaques une fois fabriquées à une cémentation superficielle, c'est-à-dire à une carburation. Mais cette cémentation demande beaucoup de temps, et on est parvenu à la hâter par l'action du courant électrique. On prend la plaque de blindage pour cathode, pour anode une plaque de tôle, et entre les deux lames on intercale une couche mince de charbon de bois. Le tout est placé dans un four et porté au rouge. En même temps, on fait traverser le système par un courant de 3 à 4 volts et de 50 ampères. Sous son influence, du charbon se trouve porté sur la cathode, la pénètre à travers ses couches superficielles, se combine au métal, et la cémentation se trouve faite en un temps assez court.

P. Poiré.

Erratum. — Dans notre Causerie du mois de février dernier, une erreur typographique a été commise. A la première page, ligne 22, au lieu de : « Et c'est d'elle que dépend surtout la netteté des images qu'il produit, » il faut lire : « La netteté des images dépend surtout des soins apportés à la taille de l'objectif ». — P. P.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'Éducation nouvelle, par M. Edmond *Dreyfus-Brisac*; Paris, Masson, 1897, in-8°. — Sous ce titre, M. Edmond Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement*, a réuni une troisième série[1] d'articles ou d'études sur l'éducation à ses divers degrés et en différents pays. Voici la liste des morceaux qui composent ce recueil : *L'enseignement en France et à l'étranger considéré au point de vue politique et social. — Jules Ferry, ministre de l'instruction publique. — Petits problèmes de bibliographie pédagogique. — L'Association nationale pour la réforme de l'enseignement secondaire. — La question de l'enseignement secondaire devant le Sénat. — Le congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. — Les fêtes universitaires de Lausanne. — Le projet de loi sur les universités devant le Sénat. — L'instruction publique sous l'ancien régime. — L'enseignement obligatoire et les commissions scolaires.* On voit par cette énumération que le nouveau volume de M. Dreyfus-Brisac touche à peu près à toutes les questions qui, durant ces dernières années, ont préoccupé le monde universitaire. En ces divers sujets, l'auteur apporte toujours une information très complète et très sûre, et, ce qui vaut mieux encore, une absolue indépendance de pensée, avec un sentiment profond de l'importance qu'il faut attacher aux matières dont il traite.

Les limites où nous devons nous tenir ne nous permettent d'analyser ici que ce qui se rapporte spécialement à l'enseignement primaire; mais nous sommes convaincus que les inspecteurs, les directeurs et professeurs d'écoles normales, les maîtres des écoles primaires supérieures et élémentaires auraient avantage à lire ce volume en toutes ses parties : M. Dreyfus-Brisac, sur tout sujet, pense de façon hardie, mais non hasardeuse; sans aller jusqu'au paradoxe, il fronde la routine où qu'il la rencontre, si bien que, lors même qu'on est disposé à le contredire, on lui sait gré d'avoir provoqué la réflexion et mis l'esprit en mouvement.

Son article sur Jules Ferry n'est point une biographie, mais un rapide résumé des actes accomplis pendant les années où, à trois reprises différentes, l'éminent homme d'État fut ministre de l'instruction publique; l'on trouve là les grandes lignes d'un tableau de la réforme de l'Université sous la troisième République; cette période, qui va du 4 février 1879 au 20 novembre 1883, est comme la genèse

1. *L'Éducation nouvelle*, 1re série, 1882, un vol.; 2me série, 1888, un vol., Masson.

de l'organisation de notre enseignement primaire; et les maîtres de nos écoles, qui doivent bien connaître leurs origines, les verront se développer dans ces pages avec une parfaite clarté. Ils y chercheraient en vain une apologie de Jules Ferry. M. Dreyfus-Brisac a voulu le juger, non le louer. On peut même dire qu'il le juge à la rigueur plutôt qu'avec complaisance. Certainement il regrette que, parvenu au pouvoir, Jules Ferry n'ait pas appliqué toutes les théories qu'il exposait au mois d'avril 1870 dans une conférence, lorsqu'il n'était encore qu'un adversaire de l'Empire. Mais comme, avant tout, M. Dreyfus-Brisac a du sens et de la justice, il reconnaît qu'autre est le rôle d'un ministre, autre celui d'un député d'opposition. Il sent bien et il fait sentir que, si les nécessités de la politique ont obligé parfois Jules Ferry à modifier ses idées ou à ajourner leur application, il a du moins toujours conservé le même idéal, et, avec une équité qui se laisse pénétrer par la sympathie, presque par l'admiration, l'auteur montre tout ce qu'il y eut de résolution, de ténacité et de haute vaillance, dans ce ministre éducateur. « Entre toutes les questions, entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un, auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale : c'est le problème de l'éducation du peuple. » Ces paroles prononcées par Jules Ferry en 1870, M. Dreyfus-Brisac les donne pour épigraphe à son article; n'est-ce pas faire entendre qu'elles n'ont point été démenties par les actes et, sous forme discrète, n'est-ce pas un très bel hommage?

Signalons aux curieux les *Petits problèmes de bibliographie pédagogique*. Ils valaient bien la peine d'être posés. Le *Rapport sur l'instruction publique* présenté à la Constituante par Talleyrand est-il vraiment de sa main, ou de celle d'un de ses « coloristes », Desrenaudes ou Chamfort? A qui appartient le *Travail sur l'Éducation publique* trouvé dans les papiers de Mirabeau ? A Mirabeau? à Cabanis? à Reybaz? Faut-il, ne faut-il pas croire que Diderot soit l'auteur du volume paru en 1763, sous le titre *De l'Education publique*? Petits problèmes, si l'on veut; mais problèmes intéressants pour ceux qui attachent du prix à tout ce qui touche à l'histoire de notre enseignement national. Nous le répétons donc, M. Dreyfus-Brisac a bien fait de les poser, et nous ajoutons qu'il les étudie avec beaucoup de sagacité et en s'aidant d'une érudition qui ne s'empêtre jamais et qui, précise et alerte, ne permet pas à la curiosité de languir un seul instant.

C'est un travail très important que l'étude sur l'*Enseignement obligatoire et les Commissions scolaires*. Il faisait au reste partie de cette série de monographies pédagogiques qui furent publiées par le ministère de l'instruction publique à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889. Que faut-il entendre exactement par obligation? Comment se justifie ce principe? Par quelles vicissitudes cette idée a-t-elle passé depuis qu'elle fut émise et discutée dans nos assemblées

révolutionnaires? Quel est, sur ce point, l'état de la législation actuelle? Quels résultats ont été obtenus? Quels moyens pourrait-on employer pour assurer de la façon la moins imparfaite l'application de la loi d'obligation? Voilà les différentes questions qui sont examinées dans les cinq chapitres dont l'article se compose. M. Dreyfus-Brisac n'a aucune peine à prouver que l'obligation, telle qu'elle est entendue par la loi du 28 mars 1882, n'a rien de tyrannique, et à établir que l'État, non seulement pouvait, mais devait inscrire ce principe dans la loi. L'historique de la question, qui s'ouvre à la Constituante, est plein de faits et, comme on dit aujourd'hui, d'une documentation copieuse. Puis, après une analyse et un commentaire très lucides des dix-huit articles de la loi du 28 mars 1882, nous voyons, par des extraits abondants pris dans les rapports des inspecteurs d'académie, comment, dans les trois quarts de la France, cette loi est restée comme nulle et non avenue, comment elle n'a abouti qu'à un « fiasco administratif ». D'où vient cet échec? Les dispositions légales étaient-elles mal prises? l'administration fut-elle coupable de mollesse, lorsqu'il s'agit de les appliquer? Au gré de M. Dreyfus-Brisac, sans qu'il le dise de façon expresse, ces deux causes ont influé, dans une proportion diverse, sur l'insuccès final; et il est amené ainsi à proposer de remplacer les commissions scolaires, dont l'impuissance est manifeste, par des conseils cantonaux, élus pour un temps, par tous les pères de famille et avec le mandat défini et spécial de prendre la tutelle et le patronage des écoles. Nous ne savons trop que penser de cette réforme. Ces conseils élus pourraient faire merveille; mais le difficile serait peut-être de trouver des électeurs pour les nommer. Si regrettable que soit l'échec d'une loi juste en son principe et dont les conséquences pourraient être si heureuses et si fécondes, nous craignons que le moment ne soit pas proche où il sera possible de lui faire produire ce qu'on eût pu en attendre.

Nous sentons bien que, dans ces lignes rapides où nous n'avons cependant examiné qu'une faible partie de l'ouvrage de M. Dreyfus-Brisac, nous n'avons pu donner une idée suffisante de son intérêt et de son mérite. Pour le mieux recommander à nos lecteurs, nous voudrions du moins caractériser son inspiration générale. L'auteur n'est point un optimiste; quand il examine ce qui a été fait, sa critique, sans être jamais injuste ni même acerbe, ne cesse guère d'être vive, et l'homme le moins disposé à la satisfaction béate peut trouver qu'elle est parfois un peu rigoureuse. Mais, dans ce livre, il n'y a pas de pessimisme non plus; volontiers l'auteur reconnaît que « de notables résultats ont été atteints depuis vingt-six ans, grâce à la réunion — on pourrait presque dire providentielle — d'hommes tout à fait supérieurs dans les premiers emplois de l'académie de Paris et du ministère ». Pour exprimer, au vrai, l'esprit qui anime ce volume, il me faut emprunter un nouveau mot heureusement créé par un psychologue anglais et récemment cité par M. Buisson : M. Dreyfus-Brisac est

un « mélioriste »; sans faire fi du bien acquis, il souhaite avec impatience le mieux à conquérir. C'est assez dire ce qu'il y a dans ces pages de généreux et de stimulant. Maurice Pellisson.

Autour de l'éducation populaire, par *Edouard Petit*; Librairie d'éducation de la jeunesse, Paris, rue des Canettes. — M. Edouard Petit continue sa louable campagne en faveur des cours d'adultes; il avait déjà donné quelques renseignements rapides sur un certain nombre de sociétés d'initiative privée qui poursuivent cette œuvre sous les formes les plus diverses; il revient sur ces indications, il les précise, il les étend. Ce nouvel ouvrage, dit l'auteur, n'est un livre ni d'histoire pédagogique, ni de doctrine. C'est une suite de notes, de chroniques, prises sur le vif, à mesure qu'en ces derniers temps s'affirmait le succès des cours, conférences, associations, patronages. Il s'agit surtout de vulgariser d'excellentes institutions dont on ne saurait trop signaler les méthodes, les progrès. Il serait impossible de donner place à toutes. Elles sont au nombre de quatre cents environ, et de jour en jour la liste s'allonge.

L'écrivain a dû faire un choix; il a parlé principalement des anciennes associations, en résumant leur passé, et de quelques jeunes sociétés qui montrent, par quelque côté, des tendances nouvelles, originales. Il a voulu surtout présenter des types qui, comme il le dit, résument et synthétisent l'action exercée par l'initiative privée. Malgré la sécheresse forcée de ces notices où les noms et la statistique occupent la plus grande place, il y a souvent des détails saisissants, des traits curieux, une note émouvante; c'est une bonne lecture, encourageante pour quiconque se sent un peu d'ardeur à agir, un peu de cœur et de force à dépenser pour les autres, un peu de souci de s'associer aux efforts des bons citoyens pour le bien commun et pour l'avenir des générations nouvelles.

Par une heureuse inspiration, M. Edouard Petit a illustré son livre d'un grand nombre de gravures, qui impriment plus fortement dans l'esprit et dans l'imagination la mémoire des braves gens et des bonnes choses dont il y est parlé. Diplômes de sociétés, médailles, monuments commémoratifs et, ce qui intéresse encore davantage, le portrait fidèle des fondateurs, des présidents, des principaux agents des œuvres d'éducation populaire. On trouve là une aimable et noble compagnie, des physionomies attachantes, des souvenirs qu'on se plait à garder. Ce recueil, si net et si précis, offre, en somme, une page des plus honorables de notre vie contemporaine, et qui compense bien des misères de ce temps-ci. J. S.

Dans le rang. Notes d'un dispensé, par *Féli-Brugière*. Un vol. in-18 jésus, illustré par *Draner*. Paris, Delagrave, 1897. — Il y a quelques années, la presse, qui chômait de faits-divers, mena quelque bruit autour des doléances d'un normalien qui s'indignait du tort causé au

patrimoine intellectuel de la patrie par l'année de service militaire qu'une loi déprimante lui imposait. Il semble que cet anti-militarisme outrecuidant n'ait pas fait école. L'année de service est acceptée sans mauvaise humeur par les « articles 23 » universitaires, et, si j'en crois les notes du dispensé Féli-Brugière, elle n'est pas tout à fait perdue pour leur raison raisonnante et pour leur instruction civique.

Je ne crois pas que l'auteur de ce livre ait uniquement cédé au désir de faire de la littérature sur un sujet qui n'est point littéraire. Il a vu plus loin que cela, et il a estimé qu'il y avait une utilité certaine à montrer ce que notre jeunesse intelligente peut et doit recueillir de force morale au contact d'une discipline qu'on ne raisonne pas, mais qui a sa raison d'être. Il a, non sans quelques révoltes de ses habitudes d'intellectuel et d'homme du monde, non sans quelques réflexions où l'esprit critique a pris la place de l'obéissance passive, mais avec une vaillante bonne grâce, accepté les multiples et minutieuses obligations du métier militaire, et sous l'inutilité apparente des détails il a su voir la grande idée d'abnégation et de sacrifice qu'incarne notre armée. Fut-de ceux qui « eurent de la veine », comme lui disait un camarade, et est-il vrai qu'il y ait, pour continuer la citation, des capitaines « épatants », tel celui auquel ce livre est dédié, et des capitaines qui « n'aiment pas les dispensés, surtout les articles 23 »? c'est possible; mais je désirerais vraiment que tous nos jeunes gens eussent la bonne fortune d'être placés sous les ordres de chefs aussi avisés, aussi simplement éloquents que celui dont il est ici question.

Le service militaire obligatoire devenu une nécessité nationale, il importe que ceux-là surtout que leur intelligence appelle à diriger la société en comprennent la portée et profitent de ses enseignements. Si la patrie compte sur eux aux jours de combats, ils lui doivent, aux jours de paix, de supporter noblement une sujétion pénible et de donner à tous l'exemple du devoir allégrement accompli. Si certains esprits, plus frivoles peut-être que malintentionnés, et, toutefois, étrangement imprudents, ont cru pouvoir chercher, dans le métier militaire et dans les chefs de notre armée, des sujets de facile et souvent grossière plaisanterie, il est consolant que d'autres, qui auraient pu, s'ils l'eussent voulu, s'égayer des ridicules, aient préféré rendre hommage aux solides vertus qui se cachent sous l'apparence des journalières minuties. M. Féli-Brugière a bien fait d'écrire ce livre, et je plaindrais ceux, très rares, je le crois en vérité, qui ne seraient pas touchés par la sincérité des impressions qu'ont faites sur lui les cérémonies si simples, pourtant si grandes et si émouvantes pour qui réfléchit, du métier militaire en temps de paix. Et je voudrais que nos futurs « dispensés », instituteurs de tout diplôme et de tout ordre, eussent lu, avant de franchir le seuil de la caserne, ces pages d'une allure si décidée et d'un patriotisme si franc.

Jules GAUTIER.

Les Femmes dans la science, par *A. Rebière*; Paris, librairie Nony, 1897. — Tous ceux qui ont eu l'occasion d'enseigner aux jeunes filles ont été frappés des aptitudes remarquables qu'elles présentent souvent pour l'étude des sciences. Quoi qu'on en ait dit, l'esprit des femmes n'est pas fermé aux considérations abstraites, il est capable de suivre et de s'assimiler les raisonnements précis des sciences mathématiques, physiques et naturelles.

Le livre *les Femmes dans la science*, que vient de publier M. Rebière, serait à lui seul une démonstration de ce qui précède, puisqu'il nous offre la longue énumération des noms de femmes qui depuis Hypatie jusqu'à nos jours se sont occupées avec éclat de l'étude des sciences.

Il eût été difficile, sinon impossible, de faire un exposé méthodique des travaux scientifiques que l'on doit aux femmes. M. Rebière a préféré donner à ses minutieuses et savantes recherches la forme d'un dictionnaire par ordre alphabétique; on y trouve bien des noms que l'on chercherait en vain dans les dictionnaires historiques. Chaque nom est accompagné de détails biographiques et de l'indication des travaux exécutés. Pour corriger la sécheresse et l'aridité qu'entraînait un pareil exposé, M. Rebière a choisi les noms des savantes les plus connues et en a fait l'objet de notices plus complètes, n'ayant rien de technique, mais renfermant des détails intéressants à plus d'un point de vue.

On lira avec plaisir les notices sur Marie Agnesi, sur Emilie Le Tonnelier de Breteuil, marquise du Châtelet, que Voltaire a appelée dans ses vers la *docte Uranie*; la baronne de Staal de Launay; Elisabeth de Bohême (princesse palatine, l'élève de Descartes); Sophie Germain, qui fut un des créateurs de la physique mathématique; Hypatie, qui enseigna la philosophie et les mathématiques à Alexandrie; Mlle Dorothée Klumpke, qui soutenait en 1893, à la Sorbonne, sa thèse de docteur ès sciences mathématiques; Mme Sophie Kovalevsky, qui remportait le prix Bordin en 1888 à l'Académie des sciences; Hortense Lepaute, que Clairvaut a appelée la *savante calculatrice*; Mme Clémence Royer, très connue de notre temps par de nombreuses publications et par sa traduction de l'*Origine des espèces* de Darwin; de Mme Mary Sommerville, etc., etc.

En résumé, le livre de M. Rebière comble heureusement une lacune de l'histoire des sciences; il rendra de réels services.

P. Poiré.

Histoire de la troisième République. Tome II, la Présidence du Maréchal, par *Edgar Zevort*, recteur de l'académie de Caen, 1 vol., xii-543 pages, Félix Alcan; Paris, 1897. — Cette seconde phase de l'histoire de notre troisième République s'étend du 24 mai 1873 au 30 janvier 1879. Très honorable pour notre pays, dont la puissante vitalité s'affirme alors par un relèvement vraiment prodigieux de nos

forces productives, de notre crédit et de notre dignité, elle l'est beaucoup moins pour notre gouvernement.

M. Zevort rend fort bien l'impression de tristesse et de colère que subit la France pendant cette époque. Que tant d'hommes de véritable talent, qu'une assemblée où se trouvaient réunies tant de personnalités éminentes se soient fait un jeu ou une loi de prolonger si longtemps une situation équivoque; qu'après avoir fait, malgré eux, il est vrai, la République, ils aient accumulé tous les obstacles pour empêcher le fonctionnement normal du gouvernement républicain, c'est pitié! Et pour la réputation de ces virtuoses de réaction, c'est une lourde responsabilité.

L'opinion a été presque unanime à absoudre le Maréchal, chef nominal de cette coterie gouvernementale; mais quelle singulière situation que la sienne pendant cette crise du Septennat!

Sans doute, il faut mettre hors de cause la loyauté personnelle du Maréchal : ce n'est pas affaire de courtoisie, c'est devoir d'équité. Si fortement que l'ait dominé la coterie des faux conservateurs coalisés pour l'exercice du pouvoir, elle n'a pu ni l'entraîner dans la folle aventure d'une restauration avec le drapeau blanc, ni le pousser jusqu'au bout dans l'aventure déshonorante d'un coup d'État contre la volonté nettement manifestée du suffrage universel. De la République, tout lui répugnait, le mot et la chose. Instinctivement, le soldat héroïque et malheureux de 1870, le vainqueur de la Commune ne pouvait se faire à l'idée de prêter l'appui de son nom à cette forme de gouvernement. Par lui-même, par son passé, par ses alliances, c'était un monarchiste convaincu; les voies de M. Thiers ne le tentaient pas, encore moins celles de Gambetta. Un autre, moins honnête, eût fait bon marché des scrupules; instrument dans les mains d'une faction, il eût été Monk ou Pavia. Pour lui, quand il lui fut bien démontré qu'il n'y avait plus autre chose à faire qu'à subir l'alternative que lui avait signalée la clairvoyance de ses adversaires, il quitta la présidence sans honte et sans lâcheté. L'histoire doit lui en tenir compte : et, le 22 octobre 1893, le caractère grandiose de ses obsèques nationales a été un témoignage honorable et équitable rendu à ses cinquante-trois années de bons et loyaux services à la patrie, comme soldat et comme citoyen.

Mais quel compromettant usage on a voulu faire de son nom respecté, et comme il s'en est peu fallu que son honneur restât compromis dans les intrigues qui se nouèrent et se renouèrent sans relâche, pendant le temps de sa magistrature!

« A-t-on demandé des garanties, disait le comte de Chambord (lettre du 27 octobre 1873), à ce Bayard des temps modernes, dans cette nuit mémorable du 24 mai, où imposait à sa modestie la glorieuse mission de calmer le pays par une de ces paroles d'honnête homme et de soldat, qui rassurent les bons et font trembler les méchants? »

Voilà de quelle façon fut présentée à la France la scène du 24 mai;

voilà la fable, mais non l'histoire de cette funeste crise d'où est sorti le Septennat; le message du 26 mai est signé du Maréchal, mais c'est un autre qui l'a rédigé. Est-ce, en effet, le langage énergiquement laconique du soldat, cette formule équivoque et bâtarde de gouvernement qui paraît n'avoir d'idée arrêtée que pour ajourner la solution constitutionnelle, réclamée par le pays?

Un plus clairvoyant eût bien vite aperçu le piège et dissipé le mirage d'un péril social à conjurer; il eût démasqué les hommes d'intrigue, fait justice des convoitises; démêlé, dans ce programme d'ordre moral à sauver, l'expression presque haineuse des colères de la réaction contre les actes et l'attitude de M. Thiers. Le Maréchal fut pris par son côté faible : l'ordre à sauver! Cela constituait une noble mission; il l'accepta, et sa tenacité légendaire le fit rester au pouvoir, malgré ses répugnances pour cette chose déplaisante et obscure qu'était pour lui la politique.

De quel nom qualifier l'entêtement avec lequel le Maréchal se fit un point d'honneur de couvrir de sa réputation de probité cet imbroglio prolongé à plaisir par les alliés du 24 mai, ce tissu d'équivoques destiné à égarer la vigilance du pays?

Particulièrement, lors du coup de tête du 16 mai 1877, est-il absolument vrai de dire que le Maréchal n'est pas sorti de cette correcte attitude dont ses panégyristes lui font honneur? Sa lettre à M. Jules Simon n'est-elle qu'un acte de maladresse inconsciente? Restait-il alors dans l'exacte mesure des prérogatives que lui attribuaient les lois constitutionnelles de 1875?

« Très maladroite, dit M. Zevort (p. 331-332), et très inopportune, la lettre du 16 mai était l'explosion d'impatience d'un homme droit que des sceptiques entourent, que des habiles circonviennent. Ils lui répétaient constamment que la France était perdue, que le radicalisme légal s'établissait sous ses auspices, que tous les grands services étaient menacés, que la religion, la famille, la propriété couraient les plus sérieux dangers; il le crut, et il crut aussi qu'il allait conjurer tous les périls avec quelques lignes adressées au président du conseil... Tel fut cet acte du 16 mai qui laissait tout craindre, parce qu'il passait toute mesure, qui n'excédait pas la légalité, mais qui l'épuisait du premier coup. Le Maréchal allait déclarer dans ses discours, dans ses ordres du jour qu'il irait jusqu'au bout de cette légalité dont il avait, de prime saut, atteint l'extrême limite. La constitution de 1875 lui avait assuré une quasi-royauté : il allait pourtant se mettre en dehors, ou au-dessus des lois; en alléguant un intérêt supérieur de salut public, ce facile prétexte de toutes les dictatures, il allait s'engager au hasard, dans une redoutable partie, ignorant ce qui pouvait sortir de sa victoire ou de sa défaite. Conscient ou non, personnel ou non, cet acte constituait un défi à la majorité républicaine. Il fut relevé en termes aussi fermes que modérés.

« Messieurs, disait Gambetta le 17 mai aux ministres démissionnaires, vous pouvez très bien, vous devez loyalement, sincèrement, en restant des serviteurs dévoués et pacifiques du pays, dire au président de la République : On vous a trompé, on vous a conseillé une mauvaise politique, et nous, nous qui ne sollicitons, en aucune manière, de nous asseoir dans vos conseils, nous venons vous conjurer de rentrer dans la vérité constitutionnelle : car cette vérité constitutionnelle, elle est à la fois notre protection et la vôtre. Le choix de la France est fait. Si l'on se prononçait pour la dissolution, nous retournerions avec certitude et confiance devant le pays qui nous connaît, qui nous apprécie, qui sait que ce n'est pas nous qui troublons la paix au dedans, ni qui compromettons la paix au dehors. Je le répète, le pays sait que ce n'est pas nous; et si une dissolution intervient, une dissolution que vous avez machinée, que vous avez provoquée, prenez garde qu'il ne s'irrite contre ceux qui le fatiguent et l'obsèdent. Prenez garde que derrière des calculs de dissolution, il ne cherche quelques calculs criminels, et ne dise : La dissolution, c'est la préface de la guerre. Criminels seraient ceux qui la poursuivraient dans cet esprit. »

« Je suis convaincu que le pays pense comme moi », riposta le Maréchal, dans son message du 16 juin, et il obtint du Sénat la dissolution.

Le pays fut admirable de sang-froid; l'administration entassa pour s'assurer la victoire tout ce que la folie de Polignac et la rouerie des hommes de Décembre avaient imaginé de procédés d'intimidation. Ce triste syndicat de gouvernement fut battu. Le Maréchal ne fut qu'à moitié responsable, pense M. Zevort (p. 442), des actes de l'administration entre les dates du 17 mai et du 13 décembre. Mais n'est-ce pas déjà trop pour sa réputation de chef d'Etat que d'avoir encouru dans cette mesure la responsabilité des actes de ses ministres ? Le Maréchal s'était découvert alors, comme l'avait fait Charles X en 1830, et c'est de la stupeur qu'on éprouve en relisant cet invraisemblable manifeste du 12 octobre, qu'il nous paraît bon de remettre sous les yeux des lecteurs :

« FRANÇAIS,

Vous allez voter.

Les violences de l'opposition ont dissipé toutes les illusions.

Aucune calomnie ne peut plus altérer la vérité.

Non ! la constitution républicaine n'est pas en danger.

Non ! le gouvernement, si respectueux qu'il soit envers la religion, n'obéit pas à de prétendues influences cléricales, et rien ne saurait l'entraîner à une politique compromettante pour la paix.

Non ! vous n'êtes menacés d'aucun retour vers les abus du passé.

La lutte est entre l'ordre et le désordre.

Vous avez déjà prononcé.

Vous ne voulez pas, par des élections hostiles, jeter le pays dans un avenir inconnu de crises et de conflits.

Vous voulez la tranquillité assurée au dedans comme au dehors, l'accord des pouvoirs publics, la sécurité du travail et des affaires.

Vous voterez pour les candidats que je recommande à vos libres suffrages.

FRANÇAIS,

L'heure est venue.

Allez sans crainte au scrutin. Rendez-vous à mon appel, et moi, placé par la Constitution à un poste que le devoir m'interdit d'abandonner, je réponds de l'ordre et de la paix.

Le Président de la République,
MARÉCHAL DE MAC-MAHON. »

On ne pouvait s'engager plus complètement. Battu, qu'allait-on faire?

« Le 16 mai ne peut plus fuir; il importe qu'il accepte le combat, qu'il s'explique et qu'il se défende. On nous y a mis sans nous consulter. On nous gardera de gré ou de force; ou nous resterons debout avec le Maréchal, ou il tombera avec nous. — Démettez-vous ou battez-vous, mais finissons-en », disait l'organe des bonapartistes, le journal le *Pays*.

Autre note dans le *Soleil*, sous la signature de M. Hervé :

« Que la majorité du pays ait tort ou raison, il est certain qu'elle veut la république. On doit la lui donner, et la lui donner sans subterfuge. Après tout, c'est une expérience à tenter, mais on ne pourra dire qu'elle a été tentée que lorsqu'elle aura été réelle, sincère, complète. »

De son côté le *Français*, organe de M. de Broglie, donnait un autre conseil :

« Ce serait mal connaître M. le maréchal de Mac-Mahon que de le supposer oublieux des engagements qu'il a pris devant le pays. Il peut entrer dans les calculs de nos adversaires de faire croire que M. le président de la République pourrait sacrifier les fonctionnaires du 16 mai, et se faire l'instrument de ce même radicalisme qu'il a condamné alors; les conservateurs peuvent compter que M. le maréchal tiendra toutes ses promesses. »

Le maréchal tergiversa, parut entrer dans la voie de la résistance, puis revint à la vérité du régime constitutionnel, ajournant alors, sous la pression de ses amis, son projet de démission.

Il consentit à subir l'humiliante nécessité d'un message de désaveu (14 décembre), il prit la remorque que lui tendait le cabinet Dufaure-de Marcère. Qu'allaient dire et faire les vaincus du 13 octobre? Il est bien curieux de relire les articles du *Français*, de l'*Univers*, de l'*Union*, de la *Défense*. André Daniel (*Année politique*, 1877, p. 404) cite un fragment de Veuillot qui donne le ton des colères qu'encourut alors le maréchal :

« La crise est dénouée et le désastre commence. Le maréchal s'est rendu en même temps que Plewna; comme Plewna, il s'est rendu à

discrétion. L'ennemi emporte tout; mais Osman, le défenseur de Plewna, pris dans une dernière sortie, démantelé, ruiné, affamé, n'ayant plus de ressources et blessé, est tombé à cheval en même temps que derrière lui tombait sa muraille, et le vainqueur lui a rendu son épée. Notre maréchal a été pris dans son salon, au milieu de sa garnison à peu près intacte. On ne lui rendra pas son épée, qu'il n'avait ni à la main, ni même au fourreau, conformément à l'esprit présumé de la constitution. »

Un an durant, le maréchal resta au pouvoir. Il eut l'honneur de représenter la France dans les fêtes officielles de l'Exposition; mais chaque jour ajoutait à son embarras. Le cabinet, les électeurs, spécialement Gambetta, lui rendaient de plus en plus amer l'exercice de l'autorité.

L'heure était venue d'une grande résolution; le temps des illusions était irrévocablement passé. Par une lettre très digne, le maréchal rentra dans la vie privée. « La politique ne lui avait pas porté bonheur : ses quinze années de retraite absolue le grandirent plus que ses six années de présidence. » (P. 444.)

La République appartenait enfin aux républicains.

« Cet empire sur soi-même, la répudiation des querelles stériles, toutes ces vertus qu'il n'avait eues qu'à un degré médiocre sous M. Thiers, le parti républicain les a eues au suprême degré sous la présidence du Maréchal; elles ont assuré son triomphe en moins de six ans, et rallié la grande majorité de la nation à la forme de gouvernement la mieux appropriée aux sociétés modernes. » (P. 446, *in fine*.)

Mais cette sagesse féconde, le parti républicain saurait-il s'en inspirer dans la suite? Il le fallait plus que jamais. « L'ère des dangers est close; celle des difficultés commence », avait dit Gambetta. M. Zevort nous dira dans son troisième volume ce qu'il en pense.

Son histoire de la présidence du Maréchal est vraiment attachante et fait honneur à sa sagacité d'historien; il donne exactement la sensation de la chose vue et vécue. La France s'est rarement montrée aussi sage, aussi vaillante, aussi pénétrée du véritable esprit politique, aussi froidement résolue à faire prévaloir sa volonté contre les tentatives désespérées de réactionnaires aux abois. D'autre part, si préoccupée qu'elle dût être de ses destinées politiques, rarement elle a donné le spectacle d'une pareille activité économique. Les adversaires de la République eux-mêmes furent frappés de cette manifestation de notre vitalité nationale.

« Une foule immense remplissait littéralement les rues et spécialement la grande voie des boulevards; elle montrait non seulement la joie d'un peuple qui retrouve les fêtes dont il a été longtemps sevré, mais une joie plus intime et plus personnelle. Ce peuple parisien célébrait clairement le premier triomphe apparent de la République. » Ainsi parle Veuillot de la fête spontanée et vraiment patriotique du

1er mai 1878. En vérité, je ne me rappelle pas avoir jamais senti vibrer en moi et autour de moi la fibre patriotique avec autant de force et de fierté que ce jour-là.

I. Melouzay.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique
(suite)

Les écrivains pédagogues de l'antiquité. Extraits des œuvres de Xénophon, Platon, Aristote, Quintilien, Plutarque, par Mme *Saffroy* et *Georges Noël*. Paris, Delagrave, in-12, 1897.

Traité de pédagogie scolaire, précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation et suivi d'un appendice contenant des notions d'administration scolaire, par *I. Carré* et *Roger Liquier*. Paris, A. Colin, in-12, 1897.

Pédagogie pratique, par *E. Poirson*. Epinal, imprimerie Ch. Huguenin, in-12, 1896.

La géométrie pratique. Arpentage et curage, à l'usage des écoles primaires, des cours d'adultes et des familles, par *J. Pécherat*. Châteauroux, impr. L. Badel, in-12, 1897.

Projet d'organisation des écoles pratiques d'enseignement secondaire, par *J.-E. Rigolage*. (Première partie.) Troisième partie : Les programmes de travail manuel; Quatrième partie : Education; Cinquième partie : Historique; Sixième partie : Historique (suite); Septième partie : Les écoles centrales. Paris, Delagrave, 6 vol. in-12, 1889-1892.

Extraits de Justin, par *R. Barlet*. Paris, Garnier, in-12.

Horace Mann, son œuvre, ses écrits, par *M.-J. Gaufrès*. Paris, Hachette, in-12, 2e éd., 1897.

Milieu de siècle. Mémoires d'un critique, par *Jules Levallois*. Souvenirs anecdotiques sur J. Michelet, Ch. Baudelaire, Sainte-Beuve, Barbey d'Aurevilly, Jules de Goncourt, George Sand, Edmond About, Victor Hugo, Gustave Flaubert, etc. Paris, Librairie illustrée, in-12.

Etude historique sur l'instruction primaire en Corse, depuis les temps les plus reculés jusqu'en 1789, par *J.-F. Palacchini-Pinelli*. Bastia, impr. J. Santi, in-8e, 1897.

Petit dictionnaire politique et social, par *Maurice Block*. Paris, Didier-Perrin, 9 vol. in-8e, 1896.

Histoire de la troisième république. T. II : La présidence du Maréchal, par *E. Zevort*. Paris, Alcan, in-8e, 1897.

Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, présenté aux Chambres législatives le 14 août 1895, par M. *Schollaert*, ministre de l'intérieur et de l'instruction publique. Dix-septième période triennale, 1891-92-93. Bruxelles, J. Goemaere, in-4e, 1896.

Rimes d'amour, par *E.-J. Catelain*. Paris, A. Lemerre, in-12, 1890 ;

Publications du Musée pédagogique de Madrid :

Biblioteca pedagógica circulante. Reglamento y catalogo ;
La Botánica y su enseñanza, par *Ricardo Rubio ;*
Pensiones y Asociaciones escolares, par *Rafael Altamira*;
La Tercera colonia escolar de Madrid (1889);
La Cuarta colonia escolar de Madrid (1890);
Catalogo provisional ;
La Enseñanza del la historia, par *Rafael Altamira;*

Los pedagogos del Renacimiento (Erasmo, Rabelais, Montaigne): conferencia, par Doña *Emilia Pardo Bazian;*
Madrid, Fortanet, 8 vol. in-8°, 1889-1893.

Solutions raisonnées des problèmes de mathématiques donnés aux examens du brevet supérieur de capacité (aspirants), suivies des énoncés des compositions de sciences physiques et naturelles (session de juillet 1897), par *N. Jarry*. Paris, Bernard et Cie, Croville-Morant, 1889, in-8°.

Nouvel atlas primaire : géographie, cartographie, enseignement par l'aspect. Cours supérieur, par *Drouard* et *Mannevy*. Paris, Le Soudier, 1897, in-4°.

Recherches sur l'origine et la signification des noms de lieux. (France, Corse et Algérie), par *E. Peiffer*. Nice, imprimerie V.-Eug. Gauthier et Cie, 1894, in-8°.

L'Écolier d'Athènes, par *André Laurie*. Illustrations de *George Roux*. Paris. Hetzel, in-8°.

Département de l'Hérault. Statistique commentée de l'enseignement primaire 1822-1890), suivie des règlements scolaires actuellement en vigueur dans les écoles primaires et maternelles publiques et des instructions relatives aux attributions des délégués cantonaux, par *Isidore Pépin*. Montpellier, 1893, in-8°.

Essai de sériciculture, par Mlle *Reynaud*. Notions sur l'élevage du ver à soie Paris, Henri Jouve, 1897, in-8°.

La méthode en anthropologie surnormale, par le Dr *Charles Binet*. Extrait du Bulletin de la Société de médecine d'Angers, 2e semestre de 1896. Angers, Lachèse et Cie, 1897, in-8°.

Liste des objets adressés au Musée pédagogique pendant le premier trimestre de 1897.

Plan topographique de l'arrondissement de Rach-Gia (Cochinchine française), publié par M. Bestaux (1895) en 4 feuilles, échelle du 100,000e. Dufrenoy.
Environs d'Auxerre, au 20,000e, en 6 feuilles. Lanier, éditeur, Auxerre.
France régionale, par Mabyre, au 1,000,000e, 1897, en 4 feuilles. Édité par l'auteur.
Atlas universel, 16 cartes. Fayard, éditeur.
Année cartographique, 3 cartes. Hachette, éditeur.
Cartes publiées par le service géographique de l'armée :
I, Algérie au 50,000e : Alger (Gouraya, Cherchell, Marceau); Constantine (Tametout); II, Algérie au 200,000e : Chellala, Oran (Pont de l'Issa, Lamoricière). III, Tunisie au 50,000e : Sidi-Draoud, Beja. IV, Tunisie, au 200,000e : El-Kam-bout, Redjem-Matoug, Ksar-Médenine, Douirat. V, Afrique, région septentrionale, au 2,000,000e ; Laghouat, Bir-el-Abbas.
Plan des villes de Lima, Mexico, Saint-Louis (États-Unis). Fayard, éditeur.
Plan de Soulac-sur-Mer, par Dutrait. Féret, éditeur, Bordeaux.
Plan de Nancy, par Barbier.
Plan de Biarritz, par Victor Benquet, éditeur.
Plan de Versailles, par Vignal.

SALLE DES CONFÉRENCES

Exposition de projets de décoration scolaire :

Envoi de la librairie Larousse, rue Montparnasse :
1re série : L'Hiver, par Rivière ; le Petit Chaperon rouge, par Willette ; l'Alsace.
2e série (sous la direction de M. Roger Marx) : Le Bois, le Blé, le Troupeau.

Envoi de l'imprimerie Lemercier, rue de Seine :

Quatre panneaux décoratifs d'après les fresques de Sainte-Geneviève au Panthéon, par Puvis de Chavanne.

Envoi des compagnies de chemins de fer :

Cie d'Orléans, 8 affiches; Cie de Paris-Lyon-Méditerranée, 8 affiches; Cie de l'Ouest, 3 affiches; Cie du Nord, 3 affiches.

SALLE DES ÉDITEURS

Exposition de modèles de bons points :

Modèles divers des librairies Hachette, Delagrave, Picard et Kahn.

Bons points décimaux avec notion de morale au verso, par Émile Menget; Parrault, éditeur, Paris.

SALLE D'HISTOIRE NATURELLE

Collection de vers à soie offerte par Mlle Marie Reynaud, économe d'école normale, 16 flacons : œufs de vers à soie, vers à soie à l'éclosion; 1er âge (avant 1re mue); 2e âge (avant 2e mue); 3e âge (avant 3e mue); 4e âge (avant 4e mue); dépouille de vers (après 4e mue); 5e âge (avant la montée); glandes soyeuses des vers à soie; cocons après 6 heures; cocons entièrement terminés, vers à soie devenus chrysalides; chrysalides diurnes; soie grège; soie tissée; glandes soyeuses étirées (fil de Florence ou de Messine).

Essai de sériciculture, par Mlle Reynaud. H. Jouve, éditeur, Paris, 1897.

SALLE DE TRAVAIL MANUEL

Tableau des divers instruments employés pour le travail manuel dans les écoles de Paris, dépôt fait par M. Lemaingne, passage de la Forge-Royale, 16. — Établi et étau employés dans ces écoles par M. Lemaingne.

Treize cahiers de travail manuel des écoles de Paris (série graduée), offerts par le service de l'inspection du travail manuel.

Cinq tableaux de travail manuel de l'école primaire supérieure de Rouen (diplôme d'honneur de l'Exposition) : 1° menuiserie et assemblage; 2° tour et pièces récapitulatives; 3° forge; 4° tour et pièces récapitulatives.

Deux tableaux de travail manuel (bois et acier) de l'école municipale de Cambrai, cours complémentaire dirigé par M. Lozé (médaille d'or à l'Exposition de Rouen).

Quatre tableaux de travaux manuels de l'école primaire supérieure et professionnelle de Montivilliers : 1re année, 2e année, 3e année, cours préparatoire aux écoles d'arts et métiers (diplôme d'honneur à l'Exposition de Rouen).

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Proposition de loi portant organisation de l'instruction militaire préparatoire. — Il a été déposé à la Chambre des députés, qui a prescrit le renvoi à la commission de l'armée, une proposition de loi sur *l'instruction militaire préparatoire*.

Nous donnons ci-après le texte complet de cette proposition :

« Article premier. — Tout Français reçoit, dans les conditions indiquées par la présente loi, et avant son appel sous les drapeaux, une instruction militaire préparatoire.

Art. 2. — Cette instruction est donnée dans tous les lycées, collèges, écoles ou autres établissements de l'enseignement primaire, secondaire, normal ou professionnel.

Art. 3. — Les examens pour l'obtention des brevets, certificats ou diplômes universitaires correspondant aux divers ordres d'enseignement énumérés à l'article 2, jusques et y compris ceux du baccalauréat, comportent une partie militaire théorique et pratique, sauf dans les cas d'exemptions visés à l'article 7.

Les baccalauréats, notamment, comportent des notions sur le service intérieur, le service en campagne, le service dans les places, et sur les devoirs des caporaux et des sous-officiers.

Art. 4. — Les examens pour l'admission aux écoles de l'Etat, ainsi que l'enseignement donné dans ces écoles, comportent une partie militaire théorique et pratique, sauf dans les cas d'exemptions visés à l'article 7.

Art. 5. — Pour les jeunes gens exemptés de tout ou partie de l'instruction militaire préparatoire, les examens comporteront, aux lieu et place des matières, objets de l'exemption, d'autres matières que déterminera le règlement d'administration publique prévu à l'article 7.

Art. 6. — Les jeunes gens de dix-sept à vingt ans, qui n'appartiennent à aucun des établissements d'instruction prévus aux articles ci-dessus, sont, sauf les exemptions visées à l'article 7, astreints à des séances d'exercices militaires, qui ont lieu les dimanches ou jours fériés, et dont le nombre est au moins de douze, et au plus de vingt-quatre, par an.

Art. 7. — Un règlement d'administration publique déterminera les programmes, l'importance de la cote dans les examens, et le mode d'application de l'instruction militaire préparatoire prévue par les articles ci-dessus, ainsi que les cas soit d'exemption, soit de dispense temporaire de tout ou partie de cette instruction.

Ce règlement déterminera, en outre, les conditions dans lesquelles auront lieu des inspections faites périodiquement par des officiers de l'armée active.

Art. 8. — Dans les établissements d'instruction visés aux articles 2 et 4, les infractions à la présente loi et les actes d'indiscipline seront réprimés par les moyens ordinaires de ces établissements.

Pour les jeunes gens de dix-sept à vingt ans, qui n'appartiennent à aucun de ces établissements, les mêmes fautes seront punies des pénalités prévues par la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire. Dès la première absence à une séance d'exercices, ou dès la première faute d'indiscipline signalée par l'instructeur, la commission instituée par l'article 5 de ladite loi, et dans le ressort de laquelle sera domicilié le jeune homme délinquant, appellera ce jeune homme et procédera à son égard dans les formes et conditions de l'article 12 de la même loi.

S'il est reconnu coupable, et en cas de récidive, la commission fera application des dispositions des articles 13 et 14 de cette loi.

Si la faute peut être imputée soit à la complicité, soit aux ordres du père, tuteur, personne responsable ou patron du jeune homme, il sera procédé contre lui de la même manière.

Le règlement d'administration publique prévu à l'article 7 de la présente loi fixera les détails pour la mise en pratique de ces prescriptions.

Art. 9. — Les jeunes gens qui n'auraient pas satisfait aux obligations de la présente loi, ou qui auraient commis des fautes graves et réitérées contre la discipline, seront exclus de tout ou partie des bénéfice des dispositions des articles 49 et 50 de la loi organique militaire.

La constatation des faits pouvant donner lieu à cette exclusion sera établie d'après les dispositions du règlement d'administration publique prévu à l'article 7 de la présente loi.

Art. 10. — La présente loi sera applicable aux colonies de la Martinique, de la Guadeloupe, de la Guyane et de la Réunion.

Art. 11. — La présente loi sera mise en vigueur dans les six mois qui suivront sa promulgation. »

Avis du Conseil d'État sur la question de savoir si les instituteurs peuvent compter pour la retraite les périodes pendant lesquelles ils ont été suppléés aux frais de l'État, par suite de maladie, en dehors des congés prévus par l'article 16 du décret du 9 novembre 1853. — Le Conseil d'État a émis sur cette question un avis ainsi motivé :

« Considérant que la situation d'un instituteur suppléé aux frais de l'Etat, conformément à la loi du 19 juillet 1889, modifiée par celle du 25 juillet 1893, et au décret du 24 mai 1894, s'identifie avec celle de congé prévue par l'article 16 du décret du 9 novembre 1853 ; que dès lors, en dehors des six mois de congé qui peuvent être accordés avec traitement intégral ou partiel en vertu de cet article, un instituteur ne peut compter pour la retraite une période pendant laquelle, au cours de la même année, il aurait été suppléé aux frais de l'Etat, par suite de maladie... »

Ouverture d'une session extraordinaire pour l'examen de l'inspection primaire. — Une session extraordinaire pour l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, exclusivement réservée aux aspirants, s'ouvrira le *lundi 18 octobre 1897*.

Les inscriptions seront reçues jusqu'au 26 septembre.

Vœu émis par le Conseil général de la Sarthe au sujet de l'enseignement agricole. — Le Conseil général de la Sarthe a émis le vœu suivant :

« 1° Que l'enseignement agricole soit donné par nos instituteurs dans toutes les écoles communales rurales de garçons de la Sarthe ;

2° Qu'il soit adjoint aux commissions d'examen pour le certificat d'études soit un des professeurs spéciaux d'agriculture que nous avons dans nos arrondissements, soit un agriculteur compétent, afin de poser aux candidats des questions agricoles ; le nombre des points pour être admis au certificat devrait être de 25 au lieu de 20. Cette mesure viendrait compenser les 5 points demandés aux jeunes filles pour la couture et rendrait le plus grand service à nos enfants dans les écoles rurales ;

3° Que le bulletin agricole du Syndicat des agriculteurs de la Sarthe soit adressé mensuellement, par l'intermédiaire de l'inspection académique, à tous les instituteurs afin de les tenir au courant de toutes les mesures prises par cette société pour assurer le développement de notre agriculture. »

Assemblée générale des membres du Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement. — Le 1er avril a eu lieu l'assemblée générale annuelle des membres du Cercle parisien de la Ligue française de l'enseignement, sous la présidence de M. Léon Bourgeois, député.

Après lecture du rapport de M. Etienne Charavay et du compte-rendu financier présenté par M. G. Wickham, M. Léon Bourgeois a pris la parole.

M. Cavé a exposé ensuite les résultats obtenus par l'œuvre de la mutualité scolaire, et M. Beurdeley a entretenu ses collègues de la question des patronages et des sociétés d'anciens élèves.

Au banquet qui a eu lieu dans la soirée, et auquel assistaient de nombreuses personnalités connues, M. Sully-Prudhomme, de l'Académie française, a donné lecture d'un sonnet inédit ayant pour titre l'*Ecole*, que nous reproduisons ci-après :

L'ignorance n'est pas la nuit, c'est pis encore !
L'aveugle errant, qui cherche à tâtons son chemin,
Dans son ténébreux monde a pour guide sa main,
Mais l'âme est plus qu'aveugle au monde qu'elle ignore.

C'est une hallucinée ! Esclave elle décore
Du nom de liberté son délire sans frein ;
Le saint pacte des lois lui semble un joug d'airain,
Et le travail auguste un tyran qu'elle abhorre.

Mère de la Justice et tutrice du Beau,
Divine Vérité ! perce avec ton flambeau
Le mirage des yeux, masque de la Nature.

Arrache l'âme neuve à son lange grossier,
Mêle, dans les combats de la France future,
Ta splendeur éternelle aux éclairs de l'acier !

Assemblée générale de l'Association des membres de l'enseignement. — L'Association des membres de l'enseignement a tenu le dimanche 2 avril, au Conservatoire des arts et métiers, son assemblée générale annuelle, sous la présidence de M. Leyssenne, inspecteur général honoraire de l'instruction publique.

Les rapports lus à cette réunion montrent les progrès croissants de la société, qui compte actuellement 24,000 adhérents et qui dispose d'un revenu annuel de 110,000 francs à distribuer en pensions et en secours.

Distribution des récompenses de la Société contre l'abus du tabac. — La distribution des récompenses de la Société contre l'abus du tabac a eu lieu le dimanche 25 avril, à la salle de la Société d'horticulture, sous la présidence de M. Jules Steeg, inspecteur général de l'enseignement primaire.

La Société avait organisé entre les instituteurs un concours sur les meilleurs moyens pratiques à employer pour préserver l'enfance des dangers du tabac.

Le lauréat de ce concours est M. Géry, instituteur à Jeufosse (Oise) qui a obtenu un prix de 100 francs. Plusieurs autres récompenses ont été décernées à des instituteurs.

Soirées populaires de lecture et de chant organisées par M. Maurice Bouchor. — Le 26 avril a eu lieu, dans l'école communale de la rue des Poissonniers, à Paris, la première des soirées populaires de lecture et de chant que M. Maurice Bouchor a entrepris d'organiser encore cette année dans le XVIII[e] arrondissement, avec le concours de l'Association philotechnique.

Cinq cents personnes environ assistaient à cette soirée, qui a été des plus intéressantes.

Au programme : *la Défense de Tarascon*, d'Alphonse Daudet; *l'Amour est un enfant trompeur*, de Martini; ensuite une lecture dramatique tirée du *Cid*, avec commentaires; puis trois airs populaires avec des paroles de M. Bouchor : *le Soldat*, *les Noces du Papillon* et *Vive la Rose*; le *Chœur des Moissonneurs*, de Lacôme, a clôturé la séance à tous égards très réussie.

Le « Chant des écoles » dans le département de l'Aveyron. — Reprenant l'idée émise par M. Pouillot, inspecteur d'académie du Cher, et adoptée déjà dans plusieurs autres départements, M. l'inspecteur d'académie de l'Aveyron vient de choisir une poésie qui sera chantée dans toutes les écoles du département de l'Aveyron.

Cette pièce a pour titre la *Rougerate*, par M. François Fabié. La musique est de M. Brémond, professeur au Conservatoire; un dessin du sculpteur Denys Puech illustre la composition.

Les élèves-maîtres de l'école normale ont déjà appris la *Rougerate*; ils l'ont fait entendre devant les membres du conseil d'administration

de l'école, les inspecteurs primaires et le personnel de l'école normale.

Tout le monde a été unanime à reconnaître, écrit M. l'inspecteur d'académie, que les écoles de l'Aveyron posséderont désormais un chant « d'une beauté et d'un charme indiscutables ».

Cours scolaires gratuits de natation, a Lille. — Depuis quelques années déjà, une heureuse innovation a été créée, à Lille, dans l'établissement des *Bains Lillois*, qui renferme, entre autres services hydrothérapiques, une piscine de natation à eau chaude courante d'hiver et d'été. Le directeur de cet établissement, M. Verdonck, y a organisé un cours entièrement gratuit de natation, à l'usage de MM. les instituteurs, le dimanche matin; et un autre, également gratuit, pour les élèves des écoles municipales, le jeudi matin.

En 1895, 524 élèves ont suivi le cours : *281 ont appris à nager*, 126 ont quitté l'école avant d'avoir terminé, et 117 continuaient au 31 décembre.

En 1896, l'augmentation est sensible : 565 élèves inscrits; *436 ont appris à nager*, 59 sont partis, et 70 n'avaient pas terminé au 31 décembre.

Quant aux instituteurs, il y a eu, en 1895, *28 nageurs*, et, en 1896, *34 nageurs* formés.

Ajoutons que, dans un but d'émulation, il est fait chaque année, à la fête nationale, un concours entre les élèves : les récompenses consistent en médailles et diplômes fournis par la municipalité et par le directeur de l'établissement. Quelques-uns des aînés ont pu fournir des nages de *500 mètres* sans arrêt *en 14* et *16 minutes*, plus que ne sauraient le faire nombre d'adultes.

Nous souhaitons vivement que le bon exemple donné par M. Verdonck soit suivi partout où cela sera possible.

Obsèques de Mlle Leroy, directrice de l'école municipale de la rue Saint-Jean, a Caen. — Le 11 février dernier avaient lieu à Caen, au milieu d'un concours imposant de population, les obsèques de Mlle Leroy, directrice de l'école municipale, rue Saint-Jean, à Caen.

M. Dubuc, inspecteur d'académie, a prononcé au cimetière une allocution qui a été reproduite dans le *Bulletin départemental* et dont nous extrayons ce passage :

« Nulle plus que Mlle Leroy n'avait le sentiment délicat et élevé de sa mission d'éducatrice : elle s'attachait à faire de ses élèves non seulement des jeunes filles instruites, mais encore, mais avant tout des femmes honnêtes et bonnes à son image. Elle n'épargnait pour elles ni son temps ni sa peine, elle leur donnait tout son cœur. Or, si, comme on l'a dit, « c'est le cœur qui fait la véritable éloquence », n'est-ce pas lui aussi qui fait la meilleure pédagogie? Mlle Leroy exerçait sur les enfants confiés à ses soins cette bienveillante influence qui vient de la sérénité de l'âme, en même temps que d'une affection sincèrement partagée. On ne la redoutait pas, on craignait

de lui déplaire. Si elle fermait les yeux sur les fautes légères (car elle fut toujours tendre et indulgente à la jeunesse), elle savait réprimer d'un mot les écarts un peu graves de conduite, et un blâme tombé de ses lèvres avait souvent plus d'effet que chez d'autres le plus rigoureux châtiment. Mais l'enfance, quoi qu'en disent certains moralistes chagrins, n'est pas ingrate; elle sait rendre affection pour affection. Que de torts effacés, que de peines payées pour la maîtresse par un jeune sourire ou un regard reconnaissant!

... Un honneur auquel elle fut peut-être encore plus sensible qu'aux plus flatteuses distinctions officielles, ce fut le haut témoignage de sympathie que lui donnèrent ses collègues en la choisissant pour les représenter au Conseil départemental. Elue une première fois en 1886, elle fut constamment réélue, à chaque renouvellement du Conseil, en 1889, 1892 et 1895. Elle pouvait à bon droit être fière de ces preuves réitérées d'affectueuse estime; mais, incapable de tout orgueil, elle était surtout heureuse de se voir aimée autant qu'elle savait aimer elle-même.

C'est cette paisible existence, peu chargée d'événements, mais riche d'œuvres et de travail, que la mort est venue si prématurément briser. Elle avait le droit d'espérer encore de longues années d'activité, qui eussent été suivies pour elle d'une calme retraite, d'un repos dignement gagné. Hélas! elle ne connaîtra d'autre repos que celui de la tombe à qui nous allons confier tout ce qui nous reste d'elle. Avant le soir, elle a fini sa journée! Mais elle laisse après elle le parfum de ses vertus douces et modestes, l'impérissable souvenir d'un dévouement sans défaillance à sa rude tâche d'institutrice, le fortifiant exemple d'une vie constamment ennoblie par la haute pensée du devoir.

Elle emporte avec elle les unanimes regrets de ses chefs, de ses collègues, de ses élèves bien-aimées et de leurs familles. Au nom de l'Université, j'adresse un dernier et douloureux adieu à celle qui l'a si bien servie! »

Congrès national d'assistance a Rouen. — Un deuxième congrès national pour l'étude des questions relatives à l'assistance doit se réunir à Rouen en juin 1897.

Ce congrès comprendra trois sections, dont une réservée aux *services de l'enfance, crèches*.

En voici le programme :

Modifications à apporter à la législation sur les enfants assistés et moralement abandonnés; admission à bureau ouvert; domicile de secours; déchéance de la puissance paternelle; nécessité de la gratuité de la procédure; organisation de la tutelle des enfants moralement abandonnés. — Création de colonies ou d'établissements de moralisation pour les enfants qui ne peuvent être l'objet de placements individuels. — Assistance aux pupilles infirmes arrivant à majorité. — Secours temporaires : assistance départementale et assistance communale; enfants naturels et enfants légitimes. — Protection de l'enfance; application de la loi Roussel; œuvres du lait gratuit aux enfants indigents; Sociétés protectrices de l'enfance.

COURRIER DE L'EXTERIEUR

Allemagne. — Il a été publié, à la date du 20 mars dernier, un arrêté ministériel signé du ministre des finances et du ministre des cultes, contenant un règlement organique pour l'exécution de la nouvelle loi prussienne sur les traitements des instituteurs.

— Sur la proposition de M. de Schenckendorff, la Chambre des députés de Prusse a voté une augmentation des subventions de l'Etat en faveur de l'enseignement primaire complémentaire *(Fortbildungsschulwesen)*; mais elle n'est pas allée jusqu'à rendre cet enseignement obligatoire, comme il l'est dans quelques Etats allemands et quelques cantons suisses. Au cours de la discussion, M. Brefeld, ministre du commerce, s'était exprimé, au sujet du savoir des instituteurs et de leurs aptitudes, en des termes qui avaient paru blessants pour le personnel enseignant et qui avaient provoqué des réclamations de la part de la presse pédagogique; il avait dit que l'enseignement qui doit être donné dans les écoles complémentaires, pour le calcul et la langue allemande, « dépasse la mesure de ce qui se fait à l'école primaire ». Pour calmer les amours-propres froissés, il a dû, dans une séance ultérieure, expliquer qu'il n'avait pas prétendu mettre en question le savoir des instituteurs, et qu'il n'avait voulu parler que d'une question de méthode.

— Un statisticien allemand, le professeur Hinckmann, a publié les chiffres suivants, que nous trouvons dans la *Pädagogische Zeitung* de Berlin, sur le degré d'intruction des différentes nations européennes : Sur 1000 habitants, la Suisse compte 167 élèves de l'école primaire, la Suède 160, l'Empire allemand 158, la Grande-Bretagne 155, la Norvège 150, la France 146, les Pays-Bas 143, l'Autriche-Hongrie 130, la Belgique 110, l'Espagne 105, le Danemark 100, l'Italie 89, la Grèce 62, la Bulgarie 52, le Portugal 50, la Roumanie 41, la Serbie 33, la Russie 21. Sur 1000 recrues, la Suède compte 1 illettré, l'Empire allemand 2, le Danemark 5, la Suisse 22, les Pays-Bas 50, la France 55, la Belgique 144, l'Autriche-Hongrie 220, la Grèce 300, l'Italie 390, la Russie 708, la Serbie 793.

Nous ne savons si ces chiffres méritent quelque confiance. On peut les rapprocher de ceux qu'a publiés M. Levasseur (*Revue pédagogique*, 1895, 2e semestre, pages 240 et 297).

Angleterre. — Aussitôt après que le *Voluntary Schools' Act* eut reçu la sanction royale, le département d'éducation a envoyé à tous les administrateurs d'écoles volontaires une circulaire pour leur rappeler que le nouveau statut prévoit la formation de « fédérations »

d'écoles, qui, après avoir été officiellement reconnues par le département, recevraient le montant du *grant* de secours et seraient chargées de le répartir entre les écoles fédérées. Le département engage ces fédérations à se constituer et à se faire reconnaître dans un délai de trois mois.

Les écoles de l'Eglise anglicane formeront probablement une fédération par diocèse, sous l'autorité de l'évêque. Le Comité d'éducation de l'Eglise wesleyenne a décidé que ses écoles formeraient six fédérations; le montant du *grant* qu'elles auront à toucher s'élèvera à 30,000 livres sterling environ. Quant aux écoles catholiques, on ne sait pas encore comment elles s'organiseront. Avant le vote du bill, Sir John Gorst avait exprimé l'espoir que les fédérations auraient un caractère territorial et non confessionnel, et embrasseraient toutes les écoles volontaires d'une région, sans différence de crédo religieux; mais les Eglises ne l'entendent pas ainsi, et elles ont tenu à avoir chacune leur organisation particulière.

— Le bill pour venir en aide aux *School Boards*, introduit par le gouvernement aussitôt après le vote du *Voluntary Schools' Act*, le 8 avril, et adopté le jour même en première lecture, porte que l'article 97 de l'*Elementary Education Act* de 1870, qui limitait à 7 shillings 6 pence par élève le montant de la subvention spéciale accordée aux *Schools Boards* nécessiteux, sera amendé pour permettre à ces *Schools Boards* de recevoir un surcroît de *grant* de 4 pence (par élève) pour chaque penny de la taxe scolaire en sus de 3 pence (le taux normal de la taxe étant de 3 pence par livre), mais avec cette réserve que le *grant* ne pourra pas excéder 16 shillings 6 pence.

La seconde lecture du bill a eu lieu le 26 avril, après le rejet d'un amendement demandant que la subvention nouvelle accordée aux *Boards Schools* fût, comme pour les écoles volontaires, un *grant* collectif calculé, à raison de 5 shillings par élève, sur le nombre total des élèves de ces écoles.

— Un bill présenté par sir Blundell Maple proposait la suppression du « vote cumulatif » dans les élections du *School Board* de Londres, et son remplacement par le scrutin uninominal. Ce bill a été rejeté le 28 avril, aux Communes, par 127 voix contre 80.

— Actuellement on compte en Angleterre environ 50,000 jeunes garçons employés dans les mines. La loi permet qu'un garçon âgé de douze ans travaille dans la mine cinquante-quatre heures par semaine, ce qui fait cinq journées de dix heures avec une demi-journée de quatre heures le samedi.

Autriche. — Nous lisons dans l'*Œsterreichischer Schulbote* :

« Les élections au Reichsrath sont terminées, et, quel que soit l'émiettement des partis, une chose est certaine, c'est que la fraction réactionnaire de la Chambre a reçu un renfort considérable. En consé-

quence, une tentative pour faire subir à la législation scolaire une transformation rétrograde n'est pas seulement possible, elle est probable; et malheureusement il est impossible d'affirmer que pareille tentative ne serait pas couronnée de succès. Il est vrai que pendant la période électorale on a vu se manifester dans les couches populaires un chaleureux intérêt pour cette école primaire si attaquée et qui rend néanmoins tant de services. Mais puisque ce sentiment n'a pas été assez fort pour empêcher les élections rétrogrades, on peut se demander s'il suffirait pour déterminer les hésitants à opposer une résistance sérieuse aux prétentions cléricales.

Un trait caractéristique de la campagne électorale a été la candidature d'un certain nombre de maîtres tant des écoles élémentaires que des écoles supérieures. A Vienne, cinq instituteurs ont été candidats, entre autres MM. Katchinka, Bruhns et Hohensinner, le premier comme concurrent du bourgmestre Strobach, et M. Hohensinner contre le prince Liechtenstein; ils ont réuni les uns et les autres un nombre de voix assez élevé. Dans le Vorarlberg, M. Drexel, instituteur à Feldkirch, candidat progressiste, a été élu. »

Italie. — Un nouveau règlement pour les écoles normales et les écoles complémentaires, qu'une loi du 12 juillet 1896 a réorganisées, a été approuvé par décret du 3 décembre 1893, et publié dans le *Bollettino ufficiale* du 18 mars 1897.

Japon. — Nous extrayons du 22e rapport annuel du ministre de l'instruction publique qui a trait à l'année 1894, les renseignements qui suivent.

Sur une population de 42,426,921 âmes, le nombre des enfants en âge de fréquenter l'école était de 7,320,191, dont 4,518,137, soit 61.72 0/0, ont reçu de l'instruction. En 1873, la proportion n'était que de 28.70 0/0; il a donc été accompli, depuis une vingtaine d'années, un progrès considérable. Sur le total de 4,518,137 élèves, les garçons comptent à raison de 77.14 0/0 de l'ensemble des enfants de leur sexe, et les filles à raison de 44.07 seulement: sur 3,907,349 garçons, 893,116 ne fréquentaient pas l'école; sur 3,412.842 filles, 1,908,938 étaient dans le même cas.

Le nombre total des écoles de tout degré était de 25,637 (dont 23,488 écoles publiques), celui des maîtres et maîtresses de 69,845. Dans les écoles publiques élémentaires, il n'y avait que 2.64 maîtres ou sous-maîtres par école, et chacun d'eux avait à s'occuper de 55.60 élèves; si l'on ne considère que les maîtres, abstraction faite des sous-maîtres, il n'y en a qu'un pour 91.03 élèves. On attribue cette pénurie d'instituteurs principalement à la faiblesse des traitements, qui ne s'élèvent, en moyenne, qu'à 118 yens (le yen vaut 5 francs) par an pour les maîtres et à 64 yens pour les sous-maîtres.

En ce qui concerne les étrangers employés tant par le ministère de l'instruction publique que par les établissements particuliers, leur

nombre a été régulièrement en décroissant : le nombre des professeurs étrangers, qui était de 276 en 1890, est tombé à 250 en 1894.

Le nombre des écoles secondaires était de 81, avec 22,331 élèves. L'instruction technique a reçu un développement considérable, la diète ayant décidé qu'une somme annuelle de 150,000 yens serait payée par le trésor impérial pour venir en aide aux écoles de cette catégorie; en 1894, le Japon possédait 59 établissements d'instruction technique ou spéciale, dont 29 publics et 30 particuliers, avec 777 professeurs et 11,792 élèves.

En ce qui concerne les langues étrangères, l'allemand et l'anglais ont été mis sur le même pied; dans presque tous les cas où l'anglais fait partie du programme régulier, l'élève a la liberté d'opter pour l'allemand.

République Argentine. — Le Conseil national d'éducation, auquel incombe la direction des écoles primaires de la capitale, vient de publier à l'usage de ces écoles de nouveaux programmes d'enseignement.

C'est en 1895 que l'idée fut émise d'une revision des programmes des écoles primaires de Buenos Aires. Cette idée fut accueillie avec enthousiasme par les maîtres, qui formulèrent à ce sujet les vœux suivants : caractère plus pratique donné à l'enseignement; restriction de l'usage du livre pour les élèves, et sa suppression complète dans quelques branches; plus grande liberté d'action laissée aux maîtres, et intervention du personnel enseignant dans l'élaboration des programmes projetés, qui devaient être synthétiques pour laisser place à l'initiative individuelle. Le Conseil national reconnut la nécessité de la réforme, et son président, le Dr Gutierrez, promit que les nouveaux programmes « seraient l'œuvre des expériences personnelles des instituteurs eux-mêmes et de leurs idées sur chaque objet ». Une commission élue par les instituteurs fut chargée de rédiger les bases des nouveaux programmes. Peu de jours après, elles furent présentées par le secrétaire de la commission et adoptées par acclamation. Une commission définitive fut nommée par le Conseil, et se mit à l'œuvre. Cette commission, composée non d'hommes du métier, comme les instituteurs l'avaient espéré, mais de personnes étrangères à la pédagogie, délibéra pendant quatorze mois, et remit enfin au Conseil national d'éducation, en décembre 1896, le résultat de ses travaux. Le Conseil approuva, le 4 février 1897, les nouveaux programmes, qui viennent d'être publiés. Mais ceux-ci, paraît-il, ont été une déception pour le personnel enseignant, qui s'est déclaré mal satisfait; le journal *la Educacion* va jusqu'à dire, en en parlant : « son un fracaso ».

Les branches d'enseignement des nouveaux programmes sont les mêmes que précédemment. Peut-être remarque-t-on, dans les développements donnés à certaines matières, des tendances qui trahissent

le théoricien, l'homme de cabinet plutôt qu'elles ne révèlent l'éducateur pratique. Mais on doit louer la préoccupation, qui a guidé la commission, de distribuer les connaissances selon la méthode « cyclique », c'est-à-dire de les ébaucher toutes en même temps, en élargissant, à chacun des six degrés, le cercle de l'enseignement. C'est ainsi que l'histoire, l'instruction civique, la langue française, commenceront à être enseignés dès le premier degré d'études, tandis que précédemment l'histoire ne faisait son apparition qu'au troisième degré, l'instruction civique au quatrième et le français au cinquième.

Nous avons plaisir à constater que le français a droit de cité depuis longtemps dans les écoles primaires de Buenos Aires. Les éducateurs argentins ont pensé que l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère procurerait à leurs élèves de grands avantages, tant par une intelligence mieux raisonnée de la grammaire de leur propre langue, que par une ouverture plus large donnée à l'esprit : c'est le français qu'ils ont choisi pour cet office, et nous croyons qu'ils ont eu raison.

Suisse. — Le Comité central du *Schweizerischer Lehrerverein*, dans une réunion tenue les 6 et 7 mars à Aarau, s'est prononcé à l'unanimité pour l'introduction dans la constitution fédérale d'un article 27 *bis*, qui serait ainsi conçu :

« Art. 27 *bis*. — La Confédération contribue chaque année par un subside de deux millions de francs aux dépenses des cantons pour les écoles primaires publiques. Ce subside pourra être augmenté par la voie du budget.

Il est loisible aux cantons d'employer à leur volonté le subside fédéral pour l'un ou pour plusieurs des buts suivants, savoir : construire de nouvelles maisons d'école; créer de nouvelles places d'instituteurs en vue de dédoubler des classes trop chargées; procurer des moyens généraux d'enseignement et des moyens intuitifs; délivrer gratuitement les livres et le matériel scolaires; distribuer des aliments et des vêtements aux enfants pauvres des écoles; placer et élever les enfants faibles d'esprit, infirmes, ou moralement abandonnés; développer l'enseignement complémentaire; former des instituteurs et des institutrices; améliorer les traitements du corps enseignant.

Les subsides de la Confédération ne doivent pas avoir pour conséquence de restreindre les dépenses qu'ont supportées jusqu'à présent les cantons et les communes.

L'organisation et la direction de l'instruction publique sont de la compétence des cantons; toutefois ceux-ci sont tenus de fournir chaque année un rapport sur l'emploi des subsides reçus de la Confédération.

Les dispositions relatives à la répartition du subside fédéral sont réservées à la législation. »

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8566-4-07. — (Encre Lorilleux).

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — … — Encre Lorilleux.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME TRENTIÈME

Nº 6. — Juin 1897

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXX. N° 6. 15 juin 1897.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA CATASTROPHE DU BAZAR DE LA CHARITÉ

DISCOURS DE M. BARTHOU, MINISTRE DE L'INTÉRIEUR

Le samedi 8 mai a eu lieu à Notre-Dame un service funèbre en l'honneur des victimes de la catastrophe du Bazar de la Charité.

Le Président de la République, accompagné de sa maison militaire, assistait à cette cérémonie. Etaient aussi présents : le président du Sénat, le président de la Chambre des députés, les représentants des puissances étrangères, le lord-maire de Londres avec ses shériffs, le président du Conseil et tous les ministres, des membres du Parlement, des hauts fonctionnaires, des notabilités scientifiques, artistiques et littéraires, des représentants du commerce et de l'industrie, etc., etc.

A l'issue du service, M. Louis Barthou, ministre de l'intérieur, a prononcé le discours suivant :

« MONSIEUR LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE,
» MESSIEURS,

» J'adresse, au nom du gouvernement de la République, un suprême hommage aux victimes de la plus inattendue et de la plus douloureuse des catastrophes. La mort ne fut jamais plus injustement cruelle et, devant l'œuvre de destruction qu'elle a si rapidement accomplie, tous les cœurs ont été saisis d'un même frisson d'épouvante et de compassion. Le malheur qui a frappé Paris a pris dans la France entière l'étendue d'un deuil public. Puis, du dehors, par-dessus les frontières, sont venus et

s'affirment ici encore les témoignages de sympathie qui attestent, au milieu de ces sombres épreuves, la solidarité humaine de toutes les nations.

» Le tragique désastre de la rue Jean Goujon emprunte une horreur encore plus grande aux circonstances dans lesquelles il s'est produit. La mort, brutale et inconsciente, a soudainement interrompu une fête de la bienfaisance, et les victimes qu'elle a frappées sont tombées au champ d'honneur de la charité.

» C'est pour les pauvres, les disgraciés de la nature, les déshérités de la vie que s'était réunie l'élite d'une société riche, élégante et heureuse, pour subventionner des hôpitaux, créer des écoles et secourir des blessés, pour élever dans des orphelinats et des patronages des apprenties et des jeunes ouvrières, pour fournir la joie et les profits d'un métier honorable à ces enfants aveugles qui sont les plus infortunés parmi tant d'affreuses misères, pour assister et relever par le travail les bonnes volontés découragées et impuissantes.

» C'est dans la fierté du bien accompli et dans l'espoir des misères secourues que le fléau s'est déchaîné, entassant au milieu des décombres fumants des victimes de tous les rangs et de tous les âges, rapprochant dans l'égalité de la mort les modestes femmes du peuple venues avec leurs maîtres et les héritiers des noms les plus illustres, jetant le deuil jusque sur les marches d'un trône, frappant un général que tant d'héroïques batailles avaient épargné, — et si atroce, si impitoyable dans son œuvre que toutes les familles, hélas! n'ont pas eu la satisfaction suprême de reconnaître et d'ensevelir tous les parents qu'elles ont perdus.

» Qu'ils aient du moins, ceux qui survivent dans l'isolement du deuil, frappés dans leurs affections les plus profondes, séparés des êtres qui étaient le charme, la joie ou l'espoir de leur vie, la consolation de penser que leurs chers morts ont disparu victimes de leur bonté et dans l'exercice de cette fonction de charité qui, si elle est la rançon de la richesse, est aussi le plus noble et le plus doux des devoirs humains! Qu'ils puisent dans la douleur publique unanime et si touchante un adoucissement à leur irréparable douleur!

» Le gouvernement, qui a tenu à rendre un pieux et solennel

hommage à la mémoire de tant de victimes, doit aussi un public témoignage à tous ceux qui se sont dévoués pour arracher aux flammes de nouvelles proies.

» Ah! l'admirable et réconfortant spectacle! Quel honneur pour la nature humaine d'attester que, dans ces pénibles circonstances, chacun comprit et fit vaillamment son devoir! Faut-il louer, comme si leurs services passés ne les avaient pas déjà mis au-dessus de tous les éloges, ces gardiens de la paix et ces soldats dirigés par un chef dont ils furent si dignes, et qui accomplirent avec tant d'énergie et de tact la plus délicate besogne? Ces pompiers venus au premier signal, trop tard, hélas! pour arrêter le sinistre, mais assez tôt pour préserver de la contagion du feu les maisons voisines? Ces internes de l'hôpital Beaujon accourus pour prodiguer leurs soins aux blessés avec un dévouement infatigable? Qui ne sait que gardiens de la paix, soldats, pompiers et internes sont comme des professionnels du devoir, et que même de nouveaux services ne peuvent rien ajouter à l'admiration reconnaissante de la population parisienne et des pouvoirs publics?

» Mais à côté d'eux, et au milieu d'eux, que de sauveteurs inattendus et improvisés? Que d'hommes et de femmes dignes, eux aussi, pour leur courage et leur sang-froid, — quelques-uns même pour leur héroïsme, — de notre reconnaissance et de notre admiration! Ils ont si simplement, les braves gens, accompli leur devoir pour le devoir lui-même que, j'en suis sûr, ceux-là seraient surpris et troublés dans leur modestie, dont j'essaierais, par une allusion personnelle, de dire le généreux empressement.

» Je leur adresse à tous ici, dans un hommage collectif, au nom des familles qu'ils ont sauvées du deuil, au nom du gouvernement qui saura ne pas les oublier, au nom du pays tout entier, ému et réconforté par leur exemple, l'expression des remerciements et de la gratitude dont ils se sont rendus dignes. Tous ne sont pas encore connus, et peut-être ne retrouvera-t-on jamais l'ouvrier héroïque et modeste qui, après avoir, au péril de sa vie, arraché plusieurs personnes à la fournaise ardente, et vaincu par les flammes, qui déjà lui brûlaient le visage, s'est retiré simplement, sans dire son nom, vivant et anonyme symbole de ce grand peuple de Paris, qui fait éclater, dans les plus

terribles catastrophes, le courage, le désintéressement et la bonté de son cœur.

» Ainsi s'affirmèrent, messieurs, au cours de ces heures tragiques, entre des hommes de toutes les conditions sociales, riches et pauvres, nobles et ouvriers, maîtres et serviteurs, des sentiments de solidarité qu'il faut à la fois retenir comme une consolation dans l'épouvantable catastrophe et dégager pour l'avenir comme un impérieux devoir et une réconfortante espérance. A ces favorisés de la vie, réunis pour une fête de bienfaisance, associés pour la noble fonction de charité, et brusquement surpris par le fléau le plus redoutable, de pauvres et braves gens, ceux-là mêmes peut-être dont la fête devait adoucir l'infortune, apportèrent, pour les arracher à la mort certaine, le secours de leurs efforts, de leur dévouement, d'une énergie spontanée et héroïque. Quelle leçon dans cette réciprocité du devoir social, et quelle occasion pour tous d'apaiser les haines, de calmer les colères, de rapprocher les cœurs !

» Est-il possible que cette solidarité généreuse apparaisse comme l'œuvre improvisée d'une heure fugitive? Ne peut-on pas espérer, ne doit-on pas vouloir qu'elle survive, comme la règle inspiratrice de nos sentiments et de nos conduites, à l'émotion dont est pénétré le pays, mais que l'incendie de la rue Jean Goujon ne doit pas épuiser tout entière? Puisque ces jeunes filles et ces femmes du monde moururent en faisant le bien, n'est-ce pas honorer leur mémoire que d'évoquer, pour soulever une pitié commune et affirmer un commun vouloir, ces marins et ces mineurs disparus par centaines, victimes de la mer ou du grisou, et qui laissèrent derrière eux, plongés dans le deuil et dans la misère, tant de veuves et d'orphelins? Ces grandes catastrophes nous imposent les mêmes grands devoirs. Elles porteront en elles leur consolation si nous sommes pénétrés de cette pensée d'un poète que

Nul ne peut se vanter de se passer des hommes.

» Et la mort, la mort elle-même sera presque bienfaisante, si elle nous apprend que la vie ne vaut que par la pitié des uns pour les autres, par la charité et par la bonté! »

LEÇON D'OUVERTURE

D'UN COURS DE SCIENCE DE L'ÉDUCATION A L'UNIVERSITÉ DE LILLE (11 MARS 1897).

(Fin.)

II

Ne trouvez-vous pas, Messieurs, que tous les défauts du système d'éducation sur lequel vient de porter notre examen sont autant de recommandations en faveur de la doctrine adverse? Le plus sage n'est-il pas de laisser faire la nature, puisqu'il n'est ni désirable, ni possible de l'annihiler? Combien la tâche de l'éducation n'est-elle pas rendue plus agréable et plus facile dès qu'à un régime de contrainte et de guerre se substitue un état de libre développement et de paix! C'est comme si l'on entrait dans un monde nouveau où tout est grâce et sourire, où il n'y a plus place pour le mal ni pour la souffrance, où naissent sans culture, fruits d'un sol généreux, la vertu et le bonheur. Aux yeux de ceux qui veulent qu'on laisse agir la nature, celle-ci se présente certainement sous un aspect idyllique et enchanteur. Ces tableaux de félicité ne vous suffisent-ils pas et voulez-vous quelque chose de plus précis? Il sera — je le crains — malaisé de vous satisfaire sans que mille controverses surgissent aussitôt, sans qu'une foule de définitions contradictoires viennent vous apprendre quelle variété de sens un même mot peut avoir, sans que la diversité des choses auxquelles on a appliqué le nom de nature vous étonne et vous déconcerte.

Et d'abord, lorsqu'on déclare que l'éducation doit être l'œuvre de la nature, veut-on parler de la nature humaine ou des forces extérieures? Il y a, en effet, une grande différence entre s'abandonner au mouvement des flots ou chercher à gouverner le navire. Mais encore serait-on obligé, pour instruire l'humanité à prendre l'une ou l'autre attitude, d'en faire beaucoup plus que ne parais-

saient l'exiger d'aussi simples solutions. L'empire du milieu sur moi ne serait bien établi, en effet, que s'il ne survivait en moi aucune tendance capable de contrarier son action. Une guerre victorieuse contre moi-même serait donc la condition préalable du repos que je trouverais dans l'anéantissement de mon être au profit de son milieu. Les analogies que présente cette théorie de l'éducation avec celle-là même que nous venons de combattre et de rejeter sont trop frappantes pour que je les signale : de part et d'autre, c'est à une lutte sans merci contre lui-même que l'homme est convié. Mais vous apercevez déjà une grave différence, tout au détriment du nouveau système : tandis que le premier nous promettait, en échange d'un sacrifice momentané, de hautes et durables récompenses, le second nous invite à nous immoler sans aucun profit.

L'infidélité aux principes ne serait pas moindre si l'on nous proposait, au contraire, de faire absolument céder les forces extérieures devant la pleine indépendance de l'être humain. Je ne dis pas, remarquez-le, que cet idéal ne soit ni beau, ni souhaitable, je soutiens seulement qu'il ne se réalisera pas de lui-même et que, par suite, on se contredit en le présentant comme une fin à laquelle tendrait sans effort et sans secours notre spontanéité naturelle. L'expérience la plus sommaire montre surabondamment l'indocilité du milieu à se laisser pénétrer et diriger par nous. C'est un lieu commun de disserter sur le labeur acharné et le courage parfois héroïque des savants à qui nous devons d'exercer sur le monde extérieur une action, toujours précaire et limitée. A qui persuadera-t-on que nous n'avons qu'à suivre notre pente pour rencontrer le courage et la force morale nécessaires au succès d'une entreprise difficile et même périlleuse? Si nous ne sommes pas maîtres de nous, au moins partiellement, comment nous rendrons-nous maîtres des choses? Et voici que, derechef, il est nécessaire de faire appel à toutes les ressources de l'observation pour connaître l'homme, à tous les moyens qu'elle peut suggérer pour discipliner ses facultés, pour l'entraîner en vue des combats qu'il devra livrer. Ainsi comprise, l'éducation est une lutte qui prélude à d'autres luttes. Une fois de plus est déçu le rêve commode d'une formation qui s'effectue comme d'elle-même.

La discussion n'est cependant pas épuisée, car les termes que

nous avons envisagés séparément, tour à tour, pourraient être réunis en une notion plus large qui, au lieu de les opposer l'un à l'autre, les concilierait. Qu'est-ce qui empêche de dire, par exemple, que la nature comprend à la fois et l'être humain et le milieu dans lequel cet être est appelé à se développer? Les habitudes du langage pourraient être invoquées à l'appui de cette interprétation, puisque nous accompagnons d'ordinaire d'une épithète le mot nature quand nous voulons l'appliquer à la constitution de l'homme, et d'une autre quand nous voulons parler des forces extérieures, tandis que ce même mot pris absolument désigne toujours l'ensemble et la totalité des choses. Cessons donc d'opposer à la nature humaine la nature physique et sachons qu'elles sont, l'une et l'autre, parties intégrantes de la nature tout court. Mais, maintenant comme tout à l'heure, sous son second comme sous son premier énoncé, le problème va donner lieu à une double solution. L'une consiste à prendre à la lettre la maxime : « Il faut laisser agir la nature » et à abandonner aux événements ou au hasard, quel que soit le mot que l'on préfère, la charge de préparer l'homme à la vie, en même temps que le soin de remplir cette existence. La pédagogie est par là grandement simplifiée et aussi la morale ou, plus exactement, elles disparaissent toutes les deux. Car, ai-je besoin de vous le dire, Messieurs, c'est l'idée même d'éducation, c'est-à-dire d'action réfléchie et adaptée à une fin jugée bonne, d'influence exercée sur l'enfant par l'homme, selon des vues morales que détruit, en lui ôtant tout objet, cette promotion inattendue du hasard au rang de conducteur de l'humanité.

Nous ne réfuterons pas une opinion qui n'est pas un système d'éducation, mais la négation de tout système, et échappe ainsi à toute critique intrinsèque, parce qu'elle ne se formule pas d'une manière positive. Toute la question est de savoir si cette parfaite indifférence a quelques chances de plaire aux gens de bon sens ou (pourquoi ne pas aller jusqu'au bout de notre pensée?) aux honnêtes gens.

Et puis, ne soupçonnerez-vous pas, sous cette indifférence verbale (car je ne sais si l'on peut y être vraiment fidèle en pratique), une préférence cachée pour certaines habitudes et traditions auxquelles on tiendrait, sans vouloir l'avouer, ou qu'en tout

état de cause, et pour s'épargner l'ennui ou l'embarras d'avoir à les justifier, on mettrait sous la protection d'un scepticisme élégant et raffiné?

Cela équivaudrait, en fait, à proposer, mais en la dissimulant, la deuxième solution du problème et à admettre que la nature humaine et le milieu où elle se développe doivent se maintenir en certaines relations définies, pratiquant une sorte de commerce bien réglé où chacune des parties contractantes est appelée à donner et à recevoir, où il n'est nullement question pour l'une de sacrifier l'autre puisque ce serait la mort de l'échange, mais où tout doit tendre à faire règner entre elles une harmonie durable.

Certes, nous nous trouvons plus près que nous ne l'avons jamais été jusqu'ici des véritables conditions de la vie, et nous serions tentés de souscrire au plan qui vient d'être tracé, sauf à demander qu'on veuille bien nous marquer, avec quelque précision, la part d'action que l'homme peut revendiquer sur les choses et celle qu'il doit leur laisser sur lui.

Or, c'est justement ce qu'il est interdit de faire à quiconque se place au point de vue où nous venons de consentir — pour un moment — à nous mettre nous-mêmes. Ce départ d'attributions exige en effet une discussion de titres et un choix. Mais comment, à ne consulter que la nature elle-même, procéder à cet examen et fixer ce choix? Strictement tout est naturel, même ce qui nous le paraît le moins, le laid comme le beau, le faux comme le vrai, et — chose à méditer — le mal comme le bien. On pouvait, au nom de ma propre nature, me recommander ce qui était le plus conforme à mes intérêts. Que me recommandera-t-on au nom de la nature universelle? l'harmonie de mon être avec les autres êtres? Mais cela est indifférent à la nature, ainsi entendue, dont le sort n'est lié à celui d'aucune des combinaisons de détail qui viennent à se produire dans son sein. Pour préconiser cette harmonie, il faut donc la déclarer désirable pour des raisons non exclusivement naturelles. Serait-elle donc conforme à un ordre surnaturel des choses et tirerait-elle de là sa valeur? L'hésitation est certainement permise à qui voit la gravité de la situation. D'une part, pouvons-nous refuser le seul moyen qui nous reste de sauver l'idée de l'éducation? Mais, d'un autre côté, n'êtes-vous

pas frappés, Messieurs, de l'espèce de fatalité qui nous ramène à notre point de départ et ne semble plus nous laisser de refuge que dans le retour à une doctrine déjà condamnée?

III

Tournons-nous dans un cercle? Il faut en avoir le cœur net. Quelle est donc cette idée de l'éducation qui nous jette en tant d'embarras?

C'est, dans l'un comme dans l'autre système, celle d'une formation complète de l'homme. Mais, si cette notion était illégitime, en quoi les contradictions que l'analyse y décèle pourraient-elles nous alarmer? Ce ne serait pas l'impossibilité de l'éducation qui en résulterait, mais la fausseté de la conception que nous nous en sommes faite; et le devoir s'imposerait à nous d'en chercher une définition plus juste.

Dans l'hypothèse où l'éducation aurait pour but de former l'homme intégralement, on s'explique que, de l'excès même d'une telle prétention, soit sortie une véritable abdication : abdication de l'homme en face d'une révélation expresse, indispensable pour le décharger d'une responsabilité trop lourde à ses épaules et que, dans ce système, Dieu assume pour lui-même; abdication de l'homme en face de la nature, dans le second système, afin de pouvoir accuser le sort de tous les malheurs dont une conscience délicate se reprocherait de n'avoir pas su préserver les êtres qu'elle aurait formés.

Tout en rendant hommage aux sentiments élevés dont témoignent ces considérations chez ceux qui y obéissent, tout en y voyant la preuve de l'imposante gravité qu'a toujours eue le problème de l'éducation aux yeux de quiconque réfléchit, nous ne saurions adhérer à l'aveu d'impuissance qu'elles consacrent.

Nous n'avons pas à démontrer ici l'existence et l'excellence de la vie morale : nous les prenons pour accordées. Même, tout le monde acceptera d'envisager l'éducation comme une préparation à cette vie morale. Peut-être n'en faut-il pas davantage pour déterminer ce concept de l'éducation que nous avons vainement cherché jusqu'ici.

Faites-vous du bien l'idée que vous voudrez; vous ne manquerez

pas d'y voir, pour une part au moins, l'œuvre de l'homme qui l'accomplit. Vous mettrez ainsi comme condition à l'existence du bien l'indépendance de l'agent moral, sa liberté. Préparer l'homme à la vie morale, c'est donc— quoi que l'on fasse d'ailleurs à cette fin — s'abstenir de tout ce qui pourrait l'asservir et lui enlever la possession de lui-même. Si habile que l'on soit, on ne crée pas une vie intérieure à l'aide d'éléments arbitrairement rapprochés, d'habitudes imposées et d'idées importées. Je ne dis pas qu'on ne puisse simuler la spontanéité par un automatisme supérieur et d'ordre psychologique; mais là où le dedans sera tout entier l'œuvre du dehors, il n'y aura jamais qu'une apparence d'existence personnelle, qu'un mensonge de liberté.

Pourquoi nous disions tout à l'heure que l'éducation n'est pas une formation de l'homme, vous le comprenez maintenant, Messieurs : l'éducation n'est pas une œuvre unilatérale qui se détruirait logiquement elle-même; elle est une collaboration.

Avons-nous bien déjà le droit de la nommer ainsi, alors que nous savons seulement ce qu'elle ne doit pas être et que nous n'en avons pas encore déterminé le contenu positif?

Allons tout de suite au-devant d'une objection inévitable. Usant contre nous de nos premières déclarations et des principes mêmes que nous venons de poser, on s'efforcera de nous enfermer dans une alternative d'où l'on pense que nous ne sortirions pas à notre honneur. Ou bien, dira-t-on, vous n'exercerez sur l'enfant aucune action, — et alors était-ce bien la peine de condamner ceux qui veulent laisser la nature à elle-même? Ou bien vous croirez devoir exercer une action éducatrice, — mais alors que deviennent le respect que vous professez à l'égard de la personne humaine et l'inviolabilité que vous lui attribuez?

Aucune issue en effet ne nous resterait ouverte si notre intention était d'agir sur l'enfant au sens fort du mot agir; mais il y a une différence essentielle entre l'action et la coopération. L'action procède de la force, la coopération implique consentement réciproque.

Eh bien! nous vous attendrons là, diront nos critiques. Plaisante éducation que la vôtre qui, pour s'exercer, doit en obtenir préalablement l'autorisation! Singuliers maîtres qui vont solliciter de l'enfant la permission de se mettre à son service, car

les ordres et les réprimandes n'ont certainement pas de place dans le système, étant incompatibles avec la dignité de l'élève. Et c'est cela que vous appelez une préparation à la vie morale!

Que vous semble, Messieurs, de cette apostrophe? Ne nous met-elle pas en piteuse posture? Peut-être, en effet, sommes-nous ridicules: cela prouve-t-il que nous ne soyons pas dans le vrai? Nous nous consolerions facilement d'avoir l'*esprit* contre nous, si nous avions la *raison* pour nous.

Et nous l'avons, j'en suis sûr.

Écartons d'abord les exagérations voulues par lesquelles on cherche à faire rire à nos dépens. Il n'a jamais été question de demander à l'enfant des permissions dont nous n'aurions besoin que si notre façon de comprendre l'éducation pouvait léser les droits de l'individu. On nous parle comme si nous méditions de recourir à la contrainte, on nous prête, pour nous l'opposer, l'opinion même que nous repoussons. Nous ne demanderons pas à l'enfant d'autorisation, parce que notre manière de comprendre notre rôle près de lui est telle que cette autorisation est superflue et que nous pouvons nous en passer.

Mais encore sur quoi comptons-nous pour opérer ce prodige d'une éducation sans contrainte? Notre moyen est bien simple; la magie n'y entre pour aucune part. Le voici en deux mots : Vivre auprès de l'enfant. Cela est à la portée de tout le monde. Et pourtant tout le monde n'y réussit pas. C'est qu'il faut vivre auprès de lui, en pensant à lui, en se souvenant constamment qu'il est là.

Ai-je dit qu'il faut vivre pour lui? Non, n'est-ce pas? car ce serait, oubliant sa présence, lui donner le spectacle malsain de l'asservissement d'un homme à un autre.

Ai-je dit qu'il faut le laisser agir à sa guise sous prétexte de respecter sa personnalité? Non sans doute, car ce serait oublier qu'il est entouré d'êtres semblables à lui, tout aussi respectables que lui. Ce réseau serré des droits des autres, au milieu desquels il se meut parfois avec impatience : voilà les limites que sa volonté doit apprendre à ne pas franchir, voilà les bornes que met à son caprice, non la décision arbitraire du père ou du maître, mais l'auguste autorité de l'ordre moral et social. Et quand on instruit l'enfant dans le respect des droits d'autrui, quand on use au besoin de la force pour lui imposer ce respect, ce n'est plus une âme qui

— chose inadmissible — met son empreinte sur une autre âme. c'est l'humanité tout entière qui se lève pour défendre, contre une menace qui pourrait se changer en péril, chacun des membres qui la composent.

Nous reprochera-t-on, après cela, d'ébranler l'autorité et d'abandonner l'enfant à lui-même?

Il nous reste à considérer sous son aspect positif cette initiation à la vie morale en laquelle, selon nous, consiste l'éducation. La doctrine que nous exposons admet, par la confiance qu'elle a dans l'individu, l'existence d'un idéal auquel nul ne reste étranger: elle tient la nature humaine pour capable de s'élever au-dessus du fait de la vie et de se dépasser elle-même, dans la conscience qu'elle prend de ce qu'il y a de plus noble en elle. Aussi, quoique cette doctrine n'ait rien de confessionnel, peut-on l'appeler profondément religieuse, elle pour qui « il y a une lumière qui éclaire tout homme venant en ce monde ». De ce point de vue, il ne sera pas impossible de dire quelle vie nous devons vivre auprès de l'enfant, pour reprendre l'expression dont nous nous sommes servi tout à l'heure.

L'usage de la force étant proscrit, notre commerce avec l'enfant, dès qu'il commencera de s'élever au-dessus de la vie animale, n'aura lieu que par l'entremise de la parole et de l'exemple. La parole devra être sincère et vraie : *sincère*, parce que tout mensonge tenterait de faire prévaloir une fin choisie par nous sur la fin à laquelle se portent les inclinations les plus nobles de l'homme et qui est la vérité; *vraie*, parce qu'il est de notre intérêt, autant que de l'intérêt de l'enfant, de ne pas nous tromper nous-mêmes. Arrière les savantes manœuvres et les menues habiletés qui attendent du succès leur justification! Elles n'ont même pas le mérite de réussir longtemps.

Tôt ou tard la supercherie est découverte, et alors quelle désillusion pour l'adolescent ou pour l'homme! quelle humiliation à la pensée qu'on s'est joué de lui! De quelle chute ne tombent pas dans son estime les personnes auxquelles allaient ingénument son respect et son affection! Et ce sera encore grand hasard s'il n'enveloppe pas désormais d'une même défiance tous les enseignements puisés à la même source maintenant suspecte à ses yeux.

Ce que nous voudrions, c'est qu'à quelque moment de la vie

qu'il jette les regards sur son enfance et sa jeunesse, l'homme ne puisse apercevoir que des raisons d'aimer ceux qui l'ont élevé et d'estimer leur caractère. Il faudrait qu'éclairé par l'expérience et jugeant sans égoïsme, il pût approuver et ratifier l'œuvre entière de son éducation.

La vérité seule doit être présentée à l'enfant, c'est un point acquis. Mais lui doit-on toute la vérité? Observons qu'aujourd'hui l'humanité sait trop de choses pour que chacun puisse posséder tout ce savoir. Faut-il du moins en procurer à l'enfant la plus grande somme possible?

Arrêtons-nous un instant ici. La science a été parfois dépeinte sous des traits peu favorables. Ne l'a-t-on pas récemment accusée d'avoir fait faillite? A cela il a été répondu, fort à propos, qu'une faillite suppose des engagements auxquels on manque, et que la science n'avait pas fait de promesses. La connaissance des faits naturels et de leurs lois n'épuise pas d'ailleurs l'idée de la science, et rien ne prouve que, dans la réflexion à laquelle l'homme peut se livrer sur le vrai caractère des faits et la véritable portée des lois, il n'y ait pas de quoi redresser certaines erreurs nées d'une idée trop étroite de la science et d'une délimitation prématurée du champ de nos curiosités légitimes. C'est donc à l'ignorance qu'il faut s'en prendre du mal, et à une science plus intelligente et plus compréhensive qu'il conviendrait d'en demander la guérison.

L'ambition de connaître est — en tout état de cause — un bien, et nous conservons en la vertu de l'instruction, telle que nous venons de la définir, une foi robuste et inébranlable.

D'où vient donc que nous ne saurions nous en contenter? Vous le pressentez certainement, Messieurs : de ce que nous ne sommes pas des êtres purement intellectuels, et aussi de ce que l'enfant, si digne qu'il soit de nos soins, n'a pourtant pas droit à être traité comme la seule personne qui soit au monde. Là, comme précédemment, les droits des autres bornent les siens. Et sur tous les êtres qui composent l'humanité viennent peser, par surcroît, les nécessités naturelles. La vie n'est pas un don gratuit : elle ne se conserve qu'au prix d'une lutte très âpre contre les forces qui nous entourent.

Les parents n'y pensent que trop; les maîtres n'y songent pas

toujours assez. Ne nous arrive-t-il pas de parler à nos élèves — même quand nous croyons aller bien au delà de la leçon que nous leur faisons — comme si ceux qui nous écoutent devaient surtout recevoir un développement intellectuel, comme s'ils étaient voués — ainsi que nous, hommes d'enseignement, éternels écoliers — à des études spéculatives, à l'exclusive poursuite de la vérité?

Or, si souhaitable que soit l'accession de tous au savoir et à l'intelligence des choses, si impérieuse que soit l'obligation de nous rapprocher toujours davantage d'un si haut idéal, ce serait trop s'illusionner que d'imaginer prochaine la réalisation de ce beau rêve. En attendant, la loi du travail demeure un corollaire des conditions de notre existence, à tel point que, sans le labeur des autres qui pourvoient généreusement à son entretien, l'enfant ne sortirait pas de l'ignorance la plus épaisse.

Une préparation générale à la vie comporte donc d'autres facteurs que l'enseignement proprement dit. A l'instruction, la parole et tout ce que ce mot implique pouvaient suffire. Pour le surplus de l'œuvre va intervenir l'autre élément de l'éducation : l'exemple.

L'exemple se donne partout, dans la famille, à l'école, dans la rue : personne ne peut donc se dire déchargé de devoirs envers l'enfant et, bonne ou mauvaise, nous faisons tous de l'éducation... même sans le savoir. Il s'en faut toutefois que l'enfant accorde aux actes dont il est témoin une égale importance, quand il est en face d'étrangers, ou en présence de ceux qu'il connaît, aime et respecte. La plus grosse responsabilité, de ce chef, incombe évidemment à la famille. Aussi —pour le dire en passant— lorsque l'on fait l'éloge des méthodes d'éducation qui enlèvent le plus possible l'enfant à ses parents, c'est le procès de la famille, plus encore que celui de l'école ou du lycée, que l'on instruit.

« On ne s'occupe pas assez de nos enfants », voilà un reproche qui retentit souvent à nos oreilles.

« Mais, bonnes gens, vous en occupez-vous vous-mêmes? j'entends de la bonne manière, non pour satisfaire leurs caprices et flatter leur vanité, mais pour être devant eux des exemples et des modèles? Procédez d'abord à votre examen de conscience, et nous ne ferons pas difficulté d'avouer ensuite que

nous ne sommes point parfaits, que nous aussi, instituteurs de la jeunesse, nous avons une haute tâche à remplir et qu'il nous reste encore beaucoup à faire pour nous en rendre dignes. »

Irons-nous jusqu'à dire de celui qui fait profession d'élever les jeunes gens ce que Fichte disait du savant : « Il doit être l'homme moralement le meilleur de son temps : il doit présenter en lui le plus haut degré de développemont moral atteint jusqu'à lui [1] »?

Si la dignité de notre mission nous échappait, que notre amour-propre au moins nous défende contre les défaillances.

Prompt, comme il l'est, à saisir les petits travers du maître, l'enfant deviendra-t-il subitement aveugle en face de ses fautes graves? Songeons enfin que s'il ne les aperçoit pas tout de suite, nous n'en serons pas moins cités un jour au tribunal de sa conscience éclairée d'homme. Ainsi, par un touchant retour, la présence de l'enfant et la question : « Que pensera-t-il de moi un jour? » nous aideront à devenir meilleurs.

L'enfant, de son côté, à mesure que se fortifiera son jugement, comprendra de mieux en mieux le sens des exemples qu'il aura sous les yeux. L'une des critiques auxquelles nous devons particulièrement nous attendre, c'est le reproche de trop accorder à l'individu et de lui donner une idée exagérée de son importance. Nous y avons déjà répondu en déclarant que nous ne dispensons nullement l'enfant de respecter les droits des autres, et que nous conservons, par là, sur lui, une action d'autant plus ferme qu'elle procède, non de la fantaisie individuelle ou collective, mais de l'éternelle justice. Mais l'homme n'est pas seulement tenu de respecter son semblable; il est encore, de mille manières, débiteur envers l'humanité. La gratitude active que nous devons avoir pour elle et qui se traduira dans toute notre conduite n'échappera pas à l'enfant, et il en apercevra, par degrés, les raisons profondes.

Il n'y a pas lieu de dresser ici la liste de tous les bienfaits que la vie sociale prodigue à chacun de ceux qui y participent. Mais comment taire le premier et le plus précieux, je veux dire la raison elle-même et la possession de soi? Et il ne s'agit pas ici de la science, qui n'existe pourtant et ne se développe que par la collaboration des hommes de tous les pays et de tous les temps,

1. FICHTE, *Destination du savant*, trad. Nicolas, p. 40.

ni de la puissance croissante que nous assure, concourant avec cette science, la mise en commun de nos efforts. A ces motifs si pressants de nous attacher à l'humanité s'en ajoute un plus décisif encore.

C'est une vérité psychologique que, sans le contact de nos semblables et les perpétuels échanges qui s'opèrent entre eux et nous, notre vie ressemblerait à un rêve dont les images, faute de contrôle, ou se grossiraient démesurément, ou se perdraient au contraire dans des lointains infinis, sans aucun rapport avec les dimensions vraies des choses. Privés de termes de comparaison, nous n'aurions aucun moyen de discerner l'imaginaire du réel, et la différence ne serait pas grande entre notre condition et celle de l'aliéné. A ceux qui en douteraient nous pouvons signaler les effets avérés de l'isolement absolu, et le nombre des cas de folie qui se produisent dans les prisons cellulaires. Le langage, plus profond philosophe qu'on ne le soupçonne souvent, n'aurait donc pas tort de désigner indifféremment sous le nom de bon sens, ou sous le nom de *sens commun*, cette faculté de juger dont nous sommes si fiers. Reconnaissons d'ailleurs que si le germe ne s'en trouvait pas en chacun, son développement chez les hommes associés serait inexplicable.

Refuser d'accepter la vie sociale, en contester la légitimité, ce n'est donc pas simplement manquer de reconnaissance pour les services rendus, ce n'est pas seulement renoncer en principe à tous les avantages matériels et moraux que cette vie procure, c'est méditer en outre d'abandonner ce que l'individu croirait à tort pouvoir posséder sans le secours des autres, la raison et la liberté qu'elle engendre; c'est courir droit à la folie.

Voilà pourquoi l'exemple que nous devons donner à l'enfant est celui d'une vie pleinement humaine où l'individu ne songe même plus à s'opposer à l'humanité, parce qu'il a le sentiment profond de l'unité où il se confond avec elle. Et l'exemple étant donné, il faudrait, pour que l'enfant ne le suivît pas, que dans l'intime de son être il ne fût pas un homme : le croire est une injure que nul n'a le droit de faire à nos enfants!

Je n'abuserai pas plus longtemps, Messieurs, de votre bienveillante attention; mais il vous serait permis de m'en vouloir si je n'exa-

minais pas avec vous un dernier grief que l'on pourrait produire contre notre doctrine. La notion de l'humanité n'est-elle pas bien abstraite, la société idéale des hommes entre eux n'est-elle pas loin d'être réalisée? Comment l'enfant s'attachera-t-il à une chose si peu concrète, si éloignée de ses sens. si difficile à concevoir pour les hommes faits eux-mêmes? S'arrêter à cette objection, ce serait oublier l'existence de la Patrie. En elle, ne trouvons-nous pas une très réelle société des hommes entre eux, assez concrète pour que l'enfant n'ait pas de peine à se la représenter, assez vivante pour qu'il puisse s'attacher à elle de toutes les forces de son âme?

Mais ici, nous allons nous heurter à une autre difficulté : « Valable, nous dira-t-on, dans l'hypothèse où il n'y aurait qu'une nation, votre réponse est inacceptable en présence de la diversité des peuples et de l'antagonisme des races ».

Je ne sais, Messieurs, comment des étrangers résoudraient le problème, et je n'ai pas à parler en leur nom. Mais ce dont je suis sûr, c'est que, pour nous, Français, il n'y a là rien de troublant ni d'insoluble.

Loin de moi la pensée de refuser aux autres peuples le droit d'exister, et de méconnaître ce qu'ils ont pu ou pourront faire de grand et de généreux! Mais il me sera bien permis de dire que s'il est une éducation nationale qui, par cela seul qu'elle est nationale, ait des chances d'être éminemment humaine, c'est celle que la Patrie française donne à tous ses enfants. Le rôle historique de la France n'est-il pas d'être toujours protagoniste de l'humanité?

Soyons Français sans arrière-pensée, et préparons des Français : voilà le mot d'ordre de l'éducation. Il ne porte pas préjudice à la conscience religieuse, et tous les cultes sans doute consentiront à l'accepter,

Et maintenant, s'il nous plaît de rêver une humanité apaisée et unifiée, ne craignons pas que notre attachement à notre pays puisse retarder l'avènement de cette ère nouvelle. Pour devenir citoyens du monde, nous n'aurions pas besoin de cesser d'être Français; l'union ne pourrait se faire que sur les idées qui nous sont chères. Si elle s'accomplissait, c'est que les peuples, oubliant ce qui divise pour ne penser qu'à ce qui rapproche, viendraient

d'eux-mêmes vers nous, et, sur les bannières de paix qui les guideraient, on pourrait lire ces mots, français avant d'être devenus humains : Justice et Liberté.

Ayons au cœur ces belles espérances, Messieurs; elles nous soutiendront dans nos travaux souvent pénibles. Et quand s'obscurciront nos pensées, aux heures inévitables des découragements, rappelons-nous ces fortes paroles d'un des plus nobles et des plus profonds penseurs de ce temps, M. Boutroux (auxquelles je n'ajoute qu'un mot) : « Il en est de l'éducation comme de la morale. Être homme et faire des hommes, par la communion, *en la patrie*, de l'individu avec l'humanité : voilà la loi[1]. »

G. Lefèvre.

---

1. E. Boutroux, *Questions de morale et d'éducation*, p. xxiii.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COLONIALE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Conférence par M. Marcel Dubois [1].

Mesdames, Messieurs, mes chers Confrères,

Les paroles de présentation de notre président, M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, m'ont profondément ému, et, l'avouerai-je sans malice, quelque peu embarrassé. S'entendre décerner en public le titre d'apôtre est une surprise capable de décontenancer l'homme le plus résolu à dire ce qu'il pense! Et pourtant cet éloge n'implique que la foi, que la sincérité; il suppose l'obstination, l'ardeur de propagande chez l'homme à qui on l'applique. Sa modestie trouve un refuge assuré dans un souvenir banal: c'est que l'apostolat n'a pas toujours été le privilège des esprits droits, justes, instruits, mais plutôt celui des cœurs simples. Des ignorants l'ont honoré; il excusé des passions aveugles et des propagandes maladroites, rendu des excès presque respectables. Je ne sais si l'apostolat géographique a toujours été exempt de ces fâcheux caractères. En tout cas, n'étant point juge ici, puisqu'il s'agit du moi haïssable, je me contente de remercier notre président, d'attester que... je crois : c'est vrai. Et la foi particulière qui m'amène devant vous, c'est celle que je professe en notre solidarité dans l'enseignement. Je l'avoue hautement.

La morale que M. le directeur Bayet dégageait, en termes si élevés, du spectacle de notre réunion, nous l'avons tous à cœur. C'est la morale de ceux qui croient qu'il doit y avoir communauté d'aspiration, communauté d'efforts, entre professeurs d'universités, de lycées, et maîtres de nos écoles primaires. *(Applaudissements.)* De cette association de desseins et de labeurs, vous êtes ce soir les témoins; vous en resterez demain et toujours les garants. Il en est ici un gage particulièrement touchant : c'est l'intervention de M. Vessigault président de l'Association des anciens élèves de l'école normale d'Auteuil, qui m'a souhaité si affectueusement la bienvenue parmi

---

1. Cette conférence a été faite à la Sorbonne, le 19 décembre 1896, en la réunion des anciens élèves de l'école normale d'instituteurs d'Auteuil, tenue sous la présidence de M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire. M. Marcel Dubois, professeur de géographie coloniale à la Sorbonne, est président d'honneur de l'Association des anciens élèves de l'école d'Auteuil.

vous. Son remerciement m'a d'autant plus touché que nous sommes déjà, en matière d'études géographiques et d'amitié, liés par un assez long bail. *(Applaudissements.)* M. Bayet m'a donné un exemple précieux qui m'inspirera ce soir. Ses longs et beaux services d'enseignement supérieur ne l'ont point empêché de venir, le cœur et l'esprit tout prêts, à l'enseignement primaire. Le président d'honneur de votre Association voudrait l'imiter en vous prouvant que l'on peut respecter et aimer la science, sans refuser, avec le sourire d'un mystique dédaigneux, de l'adapter aux besoins de l'éducation nationale, de l'éducation la plus populaire, de l'éducation enfantine.

I

L'ambition semblera peut-être à quelques-uns, en dehors de cette assemblée, d'autant plus singulière, qu'ils tiennent la géographie pour une science mal constituée, incohérente, composée d'éléments disparates, dépourvue de discipline et d'inspiration. Comment donner force éducative à un chaos de connaissances? Messieurs, en vos paisibles parages de l'enseignement primaire, on ne doute pas de l'efficacité des études géographiques. On ne doute pas, parce que les résultats sont manifestes, parce que l'attention passionnée des enfants vous semble une preuve; parce que vous avez à cœur de faire mentir les proverbes étrangers qui ont inventé et propagé notre réputation d'ignorants géographes. Dans vos rangs ne s'est jamais ralenti l'élan de curiosité scientifique et de patriotique dévouement qui, au lendemain de nos désastres, a fait surgir nos actives sociétés de géographie. Vous seriez profondément surpris si l'on vous disait qu'en certains milieux de haute culture intellectuelle, cette géographie à laquelle vous consacrez tant de peines est traitée de simple superfétation de l'histoire ou de misérable résumé de la géologie. La géographie, diriez-vous, prouve chaque jour son efficacité à tous les degrés de notre éducation nationale : et les arguties de quelques esprits chagrins ou jaloux ne valent point contre ce magnifique témoignage qu'est sa popularité, sa diffusion irrésistible dans toutes les classes de la société française, et vous auriez cent fois raison. Le caractère même des attaques dissimulées, latérales, dont elle est l'objet, la peur même qu'ont ses adversaires d'engager franchement le procès, leur précaution de louer en public ce qu'ils attaquent en secret, voilà bien des garanties encore, j'allais dire... voilà bien des hommages. *(Applaudissements.)* N'a-t-on pas découvert tout récemment que de jeunes géographes (la jeune école, nous tous) venaient d'inventer une définition curieuse et digne d'excommunication majeure, pour louer cette science de contrebande? « L'étude des rapports de la Terre avec l'homme », telle est la damnable formule des jeunes! Pour attaquer la géographie sur ce terrain, il faudrait d'abord mieux connaître l'histoire des sciences! Cette formule, Stra-

bon la donne, et d'autres avant lui la faisaient pressentir. Si Ritter l'a mise en honneur à notre époque, c'est une résurrection de très vieilles et belles idées, non une invention. Reclus, qui l'applique dans ses admirables généralisations comme dans ses études descriptives, a frayé aussi la voie aux jeunes que l'on met trop honorablement en jeu pour ravir à la science géographique ses très vieux titres de noblesse. Celui qui parle devant vous a recueilli cet héritage dans les leçons et les livres des maîtres auxquels il doit beaucoup. La définition incriminée est notre bien commun, notre force : et c'est précisément parce qu'elle est la garantie des emprunts de la géographie à d'autres sciences, la garantie de son indépendance éducative, qu'on la veut condamner sous prétexte de jeunesse. Raison de plus pour y tenir.

Nous ne chercherons pas chicane aux pédagogues pointilleux qui nous reprochent tantôt de servir une science mal définie, tantôt de rechercher ambitieusement pour la géographie le titre officiel de science. Quand ils se seront mis d'accord entre eux ou avec eux-mêmes, nous prendrons la peine de répondre. Jusque-là nous ne briguerons que l'honneur d'être utiles dans l'œuvre de l'éducation nationale : nous nous laisserons volontiers reléguer au rang de serviteurs d'une science d'applications. Et après tout, quelle science, quel enseignement peuvent se vanter aujourd'hui d'être compris en de rigoureuses limites? Mettons que le savoir géographique consiste surtout en une certaine discipline d'esprit des gens accoutumés à envisager le rapport des conditions physiques du monde avec les conditions sociales de l'humanité. C'est, si vous le voulez, une direction, une tendance, une méthode qui s'applique à l'étude de faits déjà contenus dans d'autres sciences. Qu'importe! N'a-t-on pas dit que nous sommes au temps où les meilleures découvertes se font sur les confins de plusieurs sciences?

II

Je dois étudier devant vous, ce soir, une de ces délicates questions d'application et de mesure que se pose tout maître désireux de comprendre l'essence et la méthode de sa science de prédilection. Comment présenter aux enfants de nos écoles les résultats d'une étude de géographie spécialement appliquée aux colonies? Comment faire pénétrer jusqu'au peuple, avec la conviction que la science est utile en raison même de sa pureté et de sa rigueur, les notions essentielles qui formeront chez nous une opinion publique vraiment sage et réfléchie?

Messieurs, la science géographique, comme les autres, doit, en passant de l'université au collège, du collège à l'école, être modifiée en sa forme, en son expression, nullement en sa nature. La vérité doit parvenir pure à l'enfant, mais sous une forme enfantine, je ne

dis pas sous un déguisement. La forme requise, on la trouve aisément quand on aime à la fois la science et l'enfance; on en lit l'indication précise dans les jeunes yeux qui regardent le maître, le suivent, et complètent l'impression donnée par ses paroles. C'est affaire de mise en œuvre, d'habileté de l'éducateur; adapter la science n'est point l'abaisser, c'est lui donner la dignité de servir plus directement au bien des hommes. On me dira que la géographie doit à son humilité même cette faculté d'adaptation aux plus divers auditoires, qu'une description se transforme mieux qu'une démonstration, que le mérite de dépeindre un paysage se conserve sans peine en des milieux très différents.

C'est là une critique bien légère : et j'y réponds par un exemple que l'on ne m'accusera pas de choisir à l'avantage de notre cause. Quand nous discutons, en présence de nos grands étudiants, la division coutumière du monde en parties qui s'appellent Europe, Asie, Afrique, etc., ne nous accuse-t-on pas, parfois, d'être pédants et de rechercher seulement le facile plaisir de ne pas parler comme tout le monde? Nous répondons que la question a son importance, que l'habitude de personnifier l'Europe mène insensiblement les intelligences dont l'éducation nous est confiée à une sorte de foi abstraite en l'homogénéité géographique de ce territoire, dont l'étendue a tant de fois varié, au gré des vicissitudes de l'histoire. Ainsi, à force de disserter sur les avantages de la belle découpure littorale de l'Europe, à force de mettre en regard le nombre des kilomètres carrés de superficie et celui des kilomètres de développement côtier, on finit par expliquer, sans y prendre garde, la prospérité de Londres, de Hambourg, du Havre, de Liverpool, etc.; par la dentelure, en fiords et golfes, de deux pays pauvres tels que la Grèce et la Norvège. Danger plus grave : à force de parler de l'Afrique comme d'une région de mêmes aspects, de même nature, nous encourageons, par l'insensible appât des mots, des projets grandioses mais imprudents de « politique africaine », de « voies de pénétration », de « marche convergente vers le Centre-Afrique », de jonction en un seul empire et au moyen de lignes ferrées prodigieuses de pays dont la destinée est, sans doute, d'être administrés en fragments séparés. C'est ce que l'on peut démontrer à de grands élèves en leur indiquant l'analogie du Maroc et de l'Algérie-Tunisie avec les autres contrées d'Europe ou d'Asie que baigne la Méditerranée, la ressemblance du Sahara et de l'Arabie, que la mer Rouge sépare mal, etc.; ils comprennent sans peine que, tout comparé et rapproché, l'Afrique est une partie du monde beaucoup moins homogène encore que l'Europe.

Comment rendre de telles idées vraiment accessibles aux jeunes enfants d'une école? Il le faut pourtant, si nous ne voulons pas préparer des générations de Français crédules, faciles à séduire par l'appât des grands mots et des formules toutes faites, si nous ne voulons pas former des caractères rritables, inconstants, capables de

soudains enthousiasmes et de non moins soudains découragements. *(Applaudissements.)*

Eh bien! je me figure sans peine une leçon de ce genre faite très familièrement à l'école. Commencez par montrer à l'enfant l'incohérence de notre division en parties du monde, en opposant une masse de terre comme l'Afrique, peu découpée, d'un seul tenant, et l'Océanie, poussière d'îles semées à la surface du Pacifique. « Ainsi donc, lui direz-vous, voici d'un côté des régions que l'on désigne sous un même nom parce qu'elles sont comme soudées et cimentées en une même masse continentale; et de l'autre des fragments épars dont on fait l'Océanie, quoiqu'ils soient très éloignés les uns des autres, mais parce qu'ils sont baignés par un océan du même nom. » Du premier coup, cette opposition de l'union par l'eau et de l'union par la terre frapperait l'esprit de l'enfant.

Laissez-lui quelque repos après lui avoir bien montré la carte, afin que le contraste frappe ses yeux comme son esprit. Puis, dans un dialogue familier, liant l'idée précédente à une autre, demandez-lui : « Par quoi les hommes sont-ils le plus séparés, est-ce par une étendue de terre ou par une étendue d'eau? » — Il est évident que la réponse ne sera pas la même dans deux écoles, et qu'avant l'intervention du maître, le petit Breton dira que la mer est le vrai et le plus commode chemin des hommes, le petit Bourguignon, qu'une longue distance par terre est préférable au moindre parcours sur l'eau. Le premier aimera mieux traverser une baie par grande houle que la lande sous le grand soleil, mais le second préférera bien des lieues de marche sur un plateau pierreux au plus petit risque de mer. Un bon instituteur fera revenir les enfants des deux opinions extrêmes. Au Bourguignon, il montrera sur la carte la morne étendue du Sahara ou du désert australien, et opposera la description des souffrances d'une caravane allant de l'Algérie au Soudan à celle des plaisirs d'une jolie traversée de la Méditerranée de Marseille à Alger. Au Breton, il dira les avantages que le commerce des pays du nord-ouest de l'Europe retire de la construction de voies ferrées, soudées les unes aux autres de Paris à Constantinople. Par une série de comparaisons bien nuancées, un instituteur habile aura promptement prouvé que, tantôt la mer, tantôt la terre offre le plus de commodités aux communications des peuples, mais qu'en somme, depuis la découverte et le perfectionnement de la navigation à vapeur, la mer à distance égale ou même supérieure est le plus économique et souvent le plus sûr chemin.

Quand cette petite théorie se sera familièrement établie, à la suite d'un de ces dialogues qui sont le charme de nos séances d'écoles, et où l'instituteur dévoué trouve tant de plaisir, vous aboutirez à un exemple : « Voyez l'Algérie, que la Méditerranée sépare de la France, que le Sahara sépare du Soudan: avec lequel des deux pays entretient-elle les relations les plus faciles? » — Toute la classe répondra que c'est avec la France, et il ne manquera même pas d'écoliers capables

d'observer que les parties les plus riches de l'Algérie sont celles que baigne la mer, donc, les plus proches de la métropole. — Continuons le dialogue : « Vous voyez, enfants, ces grandes villes de commerce du Soudan, Kouka, Kano, etc. Faut-il y expédier des marchandises et en faire venir par des caravanes traversant le désert, ou par des navires remontant le Niger et la Bénoué? » — Avant d'exiger la réponse, dites à vos auditeurs que la traversée du désert se compte par mois, celle de la Méditerranée et de l'Atlantique entre Marseille et les bouches du Niger par jours; rappelez-leur combien le transport des marchandises à dos de bêtes et par terre est plus cher que l'expédition sur un navire de mer; que même sur une voie ferrée, quand les stations sont trop éloignées les unes des autres, comme en un désert, l'opération est singulièrement coûteuse. Après quelques minutes de réflexion, vos petits ingénieurs en herbe auront sagement résolu le problème, et vous leur direz en riant : « Vous voyez, mes amis, que même pour parler de l'Afrique, il ne faut pas penser à l'Afrique seule ».

Que vous aurez peu de peine alors à les empêcher de croire que tous les fleuves d'Afrique sont semblables, que tous les lacs y ont même nature et même aspect! En opposant la misère de nos torrents d'Algérie à la magnificence du Congo; en décrivant, par des images très vives, d'abord les belles et profondes nappes d'eau du Tanganyka et du Nyassa, puis les fondrières et les marécages du Tchad, dont il est si souvent question dans les conférences enthousiastes de certains explorateurs, vous aurez contribué à donner une idée plus juste et plus précise des parties très diverses dont se compose le continent africain. L'écolier saura désormais que des grands lacs de l'Est sortent de puissants fleuves, tandis que le Tchad marque la force de destruction du désert, qui arrête deux fleuves en leur course et les dévore.

Voulez-vous le mettre en garde contre un autre péril de notre époque, et l'empêcher d'écouter et de répéter à la légère des phrases trop sonores dont on se sert parfois en parlant de la pénétration en Afrique? sujet admirable que nous avons entendu tant de fois traiter par des explorateurs, par des officiers auxquels nous n'avons jamais ménagé nos applaudissements pour les récompenser des peines endurées au cours de patriotiques voyages; mais sujet délicat, difficile, je dirais presque redoutable, tant il exige de prudence à côté de l'enthousiasme le plus légitime. Eh bien! choisissez là encore des exemples divers, pour prouver qu'il n'y a pas toujours un intérêt égal à pénétrer au loin. Vantez-lui les avantages de l'extension de notre trafic le long du Sénégal, ou le long du Niger, parce que le long de ces fleuves, comme le long du Nil, sont les zones de culture les plus riches. Mais dites-lui aussi que plus on s'éloigne de nos colonies du golfe de Guinée pour s'avancer au Nord vers l'Afrique intérieure, plus on rencontre des pays pauvres, jusqu'à ce que l'on touche enfin le désert. Il sera muni des précautions d'esprit nécessaires dans sa vie de citoyen libre, bien

armé pour réfuter des sophismes, même généreux. Avec son petit bagage de connaissances, avec la saine habitude que vous lui aurez donnée de raisonner en matière de géographie au lieu d'évoquer seulement des images, ou, ce qui est plus grave, de répéter seulement des nomenclatures, vous l'aurez aguerri contre les surprises des beaux parleurs. Quand on lui vantera l'énorme étendue de notre empire africain, en faisant briller à ses yeux des millions de kilomètres carrés, il saura déduire les déserts et compter pour ce qu'elles valent les étendues de steppes ou de savanes. Le nom d'Afrique évoquera dans son esprit le souvenir du Sahara aussi bien que celui de la grande forêt équatoriale. Quand il entendra parler de la végétation tropicale, il n'en croira pas l'Afrique tout entière revêtue entre les deux tropiques. Il saura qu'un tirailleur algérien, enfant de l'Afrique méditerranéenne où le climat est chaud mais sec, n'est pas le soldat qu'il convient d'envoyer au Congo, ni à la côte d'Ivoire, ni au Dahomey, bien que ces pays soient *en Afrique*. Et sa science, que vous aurez formée et mûrie à force de comparaisons familières, sera le gage de sa sagesse et de son humanité. *(Applaudissements.)*

III

Vous m'excuserez, je l'espère, d'avoir si longtemps attiré votre attention sur ces discussions de méthode auxquelles j'attache une grande importance philosophique, mais qui ne sont pas moins précieuses pour former le sens droit des Français de demain. Je ne pouvais, en vérité, me contenter de vous dire que la description géographique de nos colonies devait être exacte, inspirée par la lecture sainement critique des relations de voyage, vivante, pittoresque, bref, capable de retenir l'attention des enfants. Vous le savez tous, et il est inutile de se congratuler en public, en traitant des questions de ce genre sur lesquelles tout le monde est d'accord.

Aussi bien, si la géographie n'était qu'un recueil de faits, si l'idée en était absente, elle ne mériterait pas les heures qu'on lui consacre dans l'enseignement. Mais, à l'école comme au collège, au collège comme à l'université, on ne décrit pas pour décrire, on veut former des esprits; et en matière de géographie, comme en matière d'histoire, les faits ne sont que des échelons qui mènent aux idées. Toutefois, l'éducation de l'enfant exige un plus grand renfort d'images, de comparaisons, d'artificices familiers de tous genres : il faut éviter à tout prix que la mémoire des petits écoliers se meuble de mots qui resteraient des sonorités sans signification, jusqu'au jour où l'initiative de l'adolescent associerait au mot creux une idée fausse. L'éducation géographique doit collaborer, avec l'éducation historique, à former le sens droit, le sens délicat, l'habitude de percevoir, à travers les généralisations les plus hautes, la prodigieuse complexité des cas particuliers.

Et s'il est un domaine d'études où cette précieuse qualité paraît nécessaire et préférable aux autres, c'est bien celui des études coloniales. Aux grands écoliers vous enseignez le développement colonial des divers peuples européens en notre siècle. Veillez bien, je vous en prie, au nom des intérêts les plus chers du pays, à leur inculquer l'idée de la diversité nécessaire des méthodes de colonisation de ces peuples. Ne les laissez pas croire que notre fonction coloniale s'exerce et doit s'exercer comme celle de la Grande-Bretagne, qu'Allemands, Anglais, Italiens, Français, Espagnols et Russes, sont tenus de jouer le même rôle. C'est bien ce qu'ils sont tentés d'imaginer, après avoir lu des phrases de résumé comme celle-ci : « L'Europe doit coloniser pour trouver des terres vacantes à son excédent de population, des marchés ouverts aux produits de plus en plus abondants de ses manufactures ». Que vos leçons de géographie, d'une logique à la fois familière et serrée, leur donnent le sentiment rigoureusement vrai des difficultés et des variétés de l'œuvre de colonisation.

Mais comment mettre à la portée de l'enfant une aussi délicate vérité? Par l'emploi d'exemples très simples qu'illustreront des images suscitées en son jeune esprit. Ne lui dites pas sèchement que l'Allemagne, pays de grande émigration, n'a pas une seule colonie assez grande et salubre pour recevoir ce flot d'humains dont le bienfait va aux Etats-Unis, au Canada, à l'Australie, au Brésil. Graduez votre démonstration. « Enfants, direz-vous, vous avez entendu parler de ces multitudes d'émigrants allemands qui s'embarquent à Brême, à Hambourg, à Anvers, au Havre, pour l'Amérique. C'est un spectacle bien saisissant. Ici ce sont de jeunes hommes qui disent adieu à la famille trop nombreuse pour le salut de laquelle ils s'exilent. Là ce sont mari, femme et enfants, qui partent ensemble. Quelques outils, un sac, c'est toute la fortune qu'ils emportent, leur traversée payée. » Quand votre auditoire aura bien saisi la valeur de cet exode, interrogez les plus curieux, les plus raisonneurs. « N'est-ce pas là un gros dommage pour l'Allemagne, un grand nombre de bras perdus pour l'industrie, pour la culture, pour la défense même du pays? » — Puisque vous en êtes au moment du cours où l'on parle des colonies, quelque écolier vous objectera que ces Allemands pourraient servir leur patrie en peuplant quelque territoire colonial. « Fort bien, répliquera le maître, regardez sur votre carte en quelle zone climatérique sont situées les colonies de l'empire allemand, et dites-moi si une seule de ces colonies leur convient, s'ils y trouveront le ciel, les plantes, la vie de leur mère patrie ». — Toute la classe aura vite conclu, et je gage qu'il faudra réprimander chez quelques-uns une satisfaction peu philanthropique.

La contre-épreuve, guidée suivant une même méthode, montrera sur le vif l'avantage qu'a la Grande-Bretagne de posséder à la fois des colonies capables d'accueillir ses émigrants, demeurant ainsi de vrais et bons Anglais, et d'autres dont l'office est de fournir des matières

premières et de recevoir des produits manufacturés. Faites valoir ces conditions merveilleuses de l'empire colonial britannique, le prix d'un gigantesque marché de consommation comme l'Inde, de terres de peuplement comme l'Afrique Australe, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Montrez le choix si habile, je ne dis pas l'acquisition scrupuleuse, des postes militaires ou commerciaux par lesquels sont reliées entre elles les colonies britanniques; marquez l'avantage qu'ont nos heureux rivaux de posséder à profusion la houille, aliment des usines métallurgiques où se font coque et machines des navires, aliment de ces navires qui sillonnent les mers. Votre leçon de géographie aura sauvé du désespoir nombre de jeunes Français. Quand on leur signifiera, en d'éloquentes invectives, qu'il faut imiter en tout les Anglais, que ces heureux rivaux sont les maîtres de toute science coloniale, nos enfants des campagnes, sans manquer de rendre justice à nos vainqueurs de l'Inde et du Canada, trouveront dans ce mérite exalté à outrance quelque chose comme la vertu du cultivateur qui, ayant les meilleurs champs, a nécessairement les meilleures récoltes. D'une école où auront été données avec bonhomie de telles « leçons de choses » ne sortiront point des doctrinaires, ni des fanatiques, ni... des snobs (puisqu'il en est tant, et qu'on en parle tant); on y aura restauré cette qualité dont nos campagnards délivrent le brevet avec tant de parcimonie aux gens des villes, la vieille « jugeotte », le vieux bon sens de France.

Mais la plus belle leçon de géographie coloniale que puisse entendre école de France sera celle où le maître devra montrer le devoir des bons patriotes en matière de colonisation. Comme vous sentirez battre le cœur des enfants que vous mènerez à la vérité, de question en question! C'est une expérience que j'ai faite, pour mon compte, en visitant une de ces petites classes où je me sentais heureux comme au milieu de mes étudiants de Sorbonne. Un brave enfant, dont je crois voir encore le visage, me répondit quand je lui demandai où allaient les émigrants de France: « Il n'en va pas beaucoup dehors; on y est si bien! » J'avoue que le sang-froid me manqua pour suivre la logique de mon questionnaire préparé d'avance.

Mais, une autre fois, je me reprendrais et dirais à mon jeune et patriotique casanier : « Mon ami, en ces dernières années, il s'en est trouvé parfois vingt mille en une seule année que la belle France n'a pu retenir. — Et où sont-ils allés? ajouterait quelque camarade curieux. — Aux Etats-Unis, au Mexique, aux pays de la Plata. — Mais alors, ils ne seront plus soldats français, si la guerre survient; et leurs enfants seront soldats du Mexique, de la République Argenine? » — Certes je rassurerais le gentil auteur de pareilles objections en lui disant que bien des émigrants reviennent en France après fortune faite... ou perdue. Mais je ne lui laisserais pas ignorer que nous en perdons encore plusieurs milliers, et, confiant en l'effet d'une remarque précédemment faite sur l'avantage des colonies

anglaises de climat tempéré, je suivrais de l'œil mes écoliers cherchant sur leurs petites cartes les colonies françaises de peuplement. Bientôt surgirait une exclamation unanime : « Pourquoi ne vont-ils pas en Algérie-Tunisie, dans le haut pays de Madagascar, en Nouvelle-Calédonie ? » — Et je n'aurais plus qu'une conclusion bien agréable à leur dire : « Vous êtes de bons petits écoliers et de bons petits Français ».

En ces esprits simples et sensibles à la vue d'une vérité partielle au point de méconnaître le reste, ne laissez pas pourtant entrer un préjugé hostile à nos colonies tropicales. Un jour où vous aurez entretenu vos petits élèves des rigueurs de ces climats qui ont coûté la vie à tant de soldats français, arrêtez-les brusquement sur la pente des désespoirs et des dénigrements. Interrogez celui que vous soupçonnerez d'avoir entendu les plus violentes critiques dirigées contre notre politique coloniale. « D'où vient le café que l'on boit chez toi ? » Il est probable que, suivant la coutume consacrée et maintenue par des étiquettes menteuses, on vous répondra de Moka, de la Martinique, ou de Bourbon. Rétablir le rôle prépondérant du Brésil et de Java sera l'affaire d'un moment. — Demandez aussi où est acheté le coton, quelles terres donnent le thé, le cacao, la vanille, les épices : à votre air contraint, à mesure que vous alignerez les pays étrangers dont nos achats font la fortune, quelque curieux jugera le moment venu d'entrer dans le domaine des hypothèses où l'enfant chevauche de si bon cœur. « Monsieur, il n'y en a donc pas dans les colonies françaises ? — Détrompez-vous, mes enfants, nos colonies en donnent, trop peu par malheur. — Mais, Monsieur, n'a-t-on pas essayé d'en planter davantage ? — Si fait, petits amis, le café prospère en Nouvelle-Calédonie, le coton réussit à merveille au Tonkin, la vanille de la Réunion et de nos Antilles est excellente ; seulement, soyez patients, ayez confiance, ou, si le cœur vous en dit, allez aider nos planteurs quand vous serez grands. » Vous serez heureux, maîtres de la jeunesse, le jour où vous aurez senti germer chez vos auditeurs ces leçons de science, de sagesse et de vrai patriotisme.

Elles sont nombreuses les vérités et les inspirations de cette nature que l'enseignement de la géographie coloniale nous permet de répandre dès l'école. Quelle jolie leçon à donner au coin d'un champ de betteraves ! « Ami, avant le développement de cette culture précieuse, quels pays nous fournissaient le sucre ? — Les colonies où l'on plantait les cannes à sucre. — Et sais-tu que notre bonheur de France est compensé là-bas par l'abandon de bien des champs, en ces provinces lointaines de la patrie qu'on appelle Guadeloupe, Martinique, Réunion ? — Mais que faudrait-il faire, Monsieur ? » Vous seriez embarrassé, mais vous répondriez, en fin de compte, qu'on devrait ou cultiver moins de betteraves en France, ce qui est difficile *(Rires)*, ou remplacer aux colonies la canne à sucre par d'autres plantes.

C'est une précieuse leçon que vous aurez donnée de la sorte. Sous

une forme familière vous aurez enseigné qu'on doit éviter la concurrence entre la métropole et ses colonies, sous peine de révoltes et de sécessions. Vous aurez fait comprendre à l'enfant, par un exemple familier et mis à sa portée, la communauté d'intérêts qui doit unir le Français de France aux Français d'autre race. Vous l'aurez habitué à considérer l'indigène comme son égal, vous aurez fait briller à ses yeux un avenir de justice, développé du même coup les meilleurs sentiments de patriotisme et de philanthropie. *(Applaudissements.)*

Ainsi l'enseignement de la géographie coloniale peut faire naître de bons sentiments chez nos élèves.

C'est le mérite des Français, et ils pourront le revendiquer avec orgueil, de n'avoir jamais considéré un pays comme destiné à être pressuré pour enrichir un groupe d'individus, sans se soucier de ce que deviendront la terre que l'on épuise et les individus que l'on maltraite. *(Applaudissements.)*

IV

Je vous demande pardon d'avoir si longtemps arrêté votre attention sur des dialogues enfantins. Mais j'estime qu'avec de petits dialogues d'école on prépare l'économie de grands et inutiles discours, parfois réservés à l'âge mûr de nos Français. L'histoire bien imaginée et bien racontée d'un voyage aux colonies peut laisser en des esprits d'enfants une impression profonde. Et que de vrais voyages d'explorateurs français nous avons à redire pour l'honneur de notre pays! Quels traits on peut citer pour prouver que nos explorateurs, nos soldats, nos colons, ont, mieux que beaucoup d'autres, fait preuve de douceur et d'humanité envers les peuples moins civilisés!

Il faut beaucoup raconter la géographie de nos colonies aux écoliers de France, la leur expliquer et la leur raisonner beaucoup, mais toujours avec familiarité, avec l'habile douceur qui est le triomphe de l'éducation enfantine. Gardons-nous de croire qu'il suffit de leur donner en aliment quelques nomenclatures plus ou moins réduites, quelques phrases admiratives, enthousiastes, qu'ils garderont dans leur mémoire comme on porte au cou des amulettes, et qui les préserveront, tout comme des amulettes, du péril de se former des opinions personnelles. Non, de grâce, ne simplifions pas trop, sauf la forme. L'esprit simplificateur, en science et en éducation, c'est l'esprit falsificateur. Les chemins sont multiples et difficiles par lesquels on pénètre au fond d'une âme d'enfant; pour s'y engager, pour s'y maintenir et s'y plaire, il faut, avec l'amour d'instruire, beaucoup de patience et d'honnête ruse. Ce n'est pas au-dessus du dévouement de nos instituteurs : sous le titre de pédagogie ou d'éducation, on leur demande de donner avec souplesse un savoir sûr et étendu. Pendant que, dans les universités, nous enseignerons par l'effort d'un raisonnement franc et d'un exposé rigoureux de la vérité, à l'école nos instituteurs feront choix de quelques

idées essentielles et s'acharneront à les répandre dans l'esprit des enfants. Ils devront revenir sans cesse à la charge, multiplier la forme de leurs incitations, les ruses de leur contrôle. Au fond, nous travaillons à la même tâche, à celle du développement, chez des citoyens libres, des franchises intellectuelles sans lesquelles il n'est point de vrai patriotisme. Un Français à qui l'on aura appris, dès la première éducation, à connaître notre empire colonial, à discerner les avantages et aussi les difficultés de son emploi, ne nous donnera pas le spectacle lamentable des entraînements irréfléchis d'enthousiasme ou de colère que nous avons trop connus. Il sera mûr pour supporter du même cœur les épreuves et la prospérité, pour distinguer et honorer les bons serviteurs du pays, pour les payer de gratitude. Il n'y aura de bonne politique coloniale en haut, de sécurité et de suite en nos desseins, que le jour où il y aura en bas, à l'origine de l'esprit public, à l'école, une bonne instruction coloniale. J'ai voulu vous montrer qu'en cette instruction première, la géographie a sa part, comme elle doit avoir son rôle dans toute l'éducation française; par là nous sommes solidaires d'esprit et de cœur. *(Applaudissements prolongés.)*

RÉSUMÉ DES ÉTATS DE SITUATION

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 1895-1896

Nombre des écoles primaires élémentaires et supérieures, publiques et privées. — Le total général des écoles primaires, non compris les écoles maternelles, est de :

		1894-1895	1895-1896
Écoles	publiques	67,470	67,556
	privées	15,772	15,909
	Totaux	83,242	83,465

Soit une augmentation de 223 écoles, dont 86 écoles publiques et 137 écoles privées.

Les écoles publiques, qui, en 1894-1895, se composaient de :

Laïques	61,609
Congréganistes	6,708

se répartissent en 1895-1896 en :

Laïques	61,907
Congréganistes	5,649

Dans les écoles privées, c'est le mouvement inverse qui continue : en 1894-1895, sur 15,772 écoles il y avait 3,057 écoles laïques et 12,715 écoles congréganistes. En 1895-1896, le nombre des écoles laïques n'est plus que de 2,940 contre 12,969 congréganistes.

Maîtres. — Le total du personnel enseignant des écoles primaires, non compris les écoles maternelles, s'élève à 151,563 maîtres et maîtresses, dont 105,587 pour les écoles publiques et 45,976 pour les écoles privées. En voici la répartition :

		1894-1895	1895-1896
Écoles publiques	Laïques	95,233	96,056
	Congréganistes	9,929	9,531
	Totaux	105,162	105,587
Écoles privées	Laïques	6,994	6,878
	Congréganistes	38,757	39,098
	Totaux	45,751	45,976
Dont	Laïques	102,227	102,934
	Congréganistes	48,686	48,629
	Totaux généraux	150,913	151,563

Ce chiffre de 105,587 instituteurs et institutrices publics comprend 1,523 auxiliaires et 1,172 suppléants payés par l'État ou par les communes.

La situation de ces deux catégories de maîtres a été expliquée dans le *Résumé des États de situation de 1890-1891*, pages VIII et IX.

Classes. — Le total des classes est de :

		1894-1895	1895-1896
Dans les écoles	publiques	102,506	103,100
	privées	41,328	41,793
	Totaux	143,834	144,893

Augmentation : 1,059 classes.

La répartition en écoles des 144,893 classes d'enseignement primaire et primaire supérieur, en 1895-1896, est la suivante :

		Écoles publiques	Classes	Écoles privées	Classes
à	1 classe	47,893	47,893	4,844	4,844
	2 classes	12,284	24,568	4,958	9,916
	3 classes	3,879	11,637	2,707	8,121
	4 classes	1,462	5,848	1,340	5,360
	5 classes	747	3,735	790	3,950
	6 classes	586	3,516	519	3,114
	7 classes	264	1,848	320	2,240
	8 classes et au-dessus	441	4,055	431	4,248
	Totaux	67,556	103,100	15,909	41,793

Groupement des classes des écoles publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent. — Dans ce groupement, on constate les différences ci-dessous entre les années 1894-1895 et 1895-1896 :

		1894-1895		1895-1896	
Classes de	50 élèves et au-dessous	92,326	soit 90.1 0/0	37,395	soit 90.9 0/0
	51 à 60 élèves	6,959	— 6.8 0/0	6,525	— 6.3 0/0
	61 à 70 élèves	2,188	— 2.1 0/0	2,167	— 2 0/0
	71 à 80 élèves	700	— 0.7 0/0	529	— 0.5 0/0
	plus de 80 élèves	333	— 0.3 0/0	244	— 0.3 0/0
Total général des classes		102,506		103,100	

Nombre des élèves des écoles primaires élémentaires et supérieures, publiques et privées, laïques et congréganistes. — Le mouvement constaté les années précédentes dans l'effectif des élèves des écoles primaires élémentaires et supérieures, publiques et privées; laïques et congréganistes, se continue : il y a une diminution légère, mais constante, du total général, c'est-à-dire du nombre des enfants inscrits dans les écoles de toute nature. De 1891 à 1895, cette diminution a été de 16,000 élèves. De 1895 à 1896, elle est de 6,584 élèves. Voici les chiffres généraux:

		1894-1895	1895-1896
Écoles publiques	Laïques	3,764,746	3,768,650
	Congréganistes	450,665	431,077
	Totaux	4,215,411	4,199,727
Écoles privées	Laïques	135,494	130,156
	Congréganistes	1,189,190	1,203,628
	Totaux	1,324,684	1,333,784
Totaux généraux		5,540,095	5,533,511

Il résulte de la comparaison de ces chiffres que de 1894-1895 à 1895-1896 les écoles publiques ont perdu 15,684 élèves, et que cette perte est en partie compensée par l'augmentation dans les écoles privées, qui est de 9,100 élèves.

Nombre des enfants d'âge scolaire dans les écoles primaires et dans les écoles maternelles. — Le nombre des enfants d'âge scolaire (six à treize ans) dans les écoles primaires et dans les écoles maternelles est de 4,580,153.

Il se répartit comme suit:

		1894-1895	1895-1896
Enfants d'âge scolaire	inscrits dans les écoles publiques	3,452,764	3,439,617
	— — privées	1,022,659	1,022,571
	— — maternelles publiques et privées	118,456	117,965
	Totaux	4,593,879	4,580,153

Les chiffres du recensement de 1891 étant périmés et ceux du recensement de 1896 n'étant pas encore publiés, il y a lieu de remettre à l'année prochaine la comparaison entre le nombre des enfants de six à treize ans inscrits dans les écoles et celui des enfants recensés du même âge.

Nombre des élèves de l'enseignement primaire supérieur public et privé. — Les élèves recevant l'enseignement primaire supérieur public, soit dans les écoles primaires supérieures, soit dans les écoles professionnelles, soit dans les cours complémentaires, sont au nombre de 48,180.
Ils sont répartis de la façon suivante :

Écoles primaires supérieures	Garçons	22,151	31,350	48,180
	Filles	9,199		
Cours complémentaires	Garçons	11,366	16,830	
	Filles	5,464		
En 1894-1895, le total était de				47,397
			AUGMENTATION	783

L'enseignement primaire supérieur privé compte 8,353 élèves.
Le nombre des élèves reçus dans les écoles primaires supérieures privées est de :

Garçons	768	1,418
Filles	650	

Celui des élèves reçus dans les cours complémentaires privés est de :

Garçons	1,792	6,935
Filles	5,143	

Ces totaux, ajoutés à celui des élèves de l'enseignement primaire supérieur public, portent à 56,533 le nombre des élèves recevant l'enseignement primaire supérieur.

Nombre des élèves des écoles publiques mixtes. — L'effectif des élèves des écoles publiques mixtes suit le mouvement de l'effectif général, il diminue ; mais ses proportions par rapport au total des élèves sont exactement les mêmes que l'année précédente : 16,5 0/0.

				1894-1895	1895-1896
Écoles mixtes	dirigées par un instituteur laïque		Garçons	277,581	276,089
			Filles	216,109	213,724
	dirigées par une institutrice	laïque	Garçons	85,122	86,546
			Filles	86,985	88,677
		congrég.	Garçons	13,786	13,346
			Filles	15,009	15,229
			TOTAUX	694,592	693,611

Écoles maternelles et personnel dirigeant. — Le total des écoles maternelles publiques et privées est actuellement de 5,646 au lieu de 5,608 en 1894-1895.

En voici la répartition :

			1894-1895		1895-1896	
Écoles maternelles	publiques	Laïques. . . .	1,868	2,601	1,887	2,589
		Congréganistes.	733		702	
	privées	Laïques. . . .	213	3,007	204	3,057
		Congréganistes.	2,794		2,853	
		Totaux		5,608		5,646

9,300 institutrices, au lieu de 9,199 en 1894-1895, sont chargées de ces écoles. En voici la répartition :

			1894-1895		1895-1896	
Écoles maternelles publiques	Laïques	Directrices. . .	1,868	2,601	1,887	2,589
		Sous-directrices	733		702	
	Congrég.	Directrices. . .	2,295	2,722	2,365	2,768
		Sous-directrices	427		403	
Écoles maternelles privées	Laïques	Directrices . . .	213	3,007	204	3,057
		Sous-directrices	2,794		2,853	
	Congrég.	Directrices. . .	66	869	61	886
		Sous-directrices	803		825	
		Totaux		9,199		9,300

Nombre des élèves des écoles maternelles. — Il y a à signaler une nouvelle augmentation d'environ 5,500 élèves dans le total de la population des écoles maternelles en 1895-1896. Cette augmentation dépassait 8,000 en 1894-1895. De même que l'année précédente, cette augmentation porte sur l'effectif des écoles maternelles privées, tandis que celui des écoles maternelles publiques a baissé d'environ 700 élèves.

Voici la situation comparée des deux années :

			1894-1895		1895-1896	
Écoles maternelles	publiques	Laïques . . .	343,944	451,121	348,165	450,422
		Congrég.. . .	107,177		102,257	
	privées	Laïques . . .	9,240	263,613	9,268	269,698
		Congrég.. . .	254,373		260,430	
		Totaux généraux.		714,734		720,120

Titres de capacité du personnel enseignant des écoles publiques et des écoles privées, primaires et maternelles. — La situation du personnel enseignant au point de vue des titres de capacité se résume comme suit :

Écoles primaires publiques.

	Brevet élémentaire		Brevet supérieur		Sans brevet		Total
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	—
Titulaires ou stag. dirigeant une école	30,607	22,765	7,221	5,491	55	1,321	67,460
Titulaires chargés de classe	5,991	5,223	6,007	4,227	3	613	22,061
Stagiaires	2,871	4,541	3,141	3,708	37	593	14,891
Totaux . . .	39,469	32,529	16,369	13,426	95	2,527	104,415

Écoles primaires privées.

Dirigeant une école.	3,045	9,659	254	1.298	20	1,633	15,909
Chargés de classe. .	6,459	15,922	413	2,617	729	3,927	30,067
Totaux . . .	9,504	25,581	667	3,915	749	5,560	45,976

Écoles maternelles publiques et privées.

Écoles publiques	Directric.	»	2,059	»	306	»	224	5,357
	S.-direct.	»	1.948	»	708	»	112	
Écoles privées	Directric.	»	2,506	»	32	»	519	3,943
	S.-direct.	»	611	»	9	»	266	
Totaux		»	7,124	»	1,055	»	1,121	9.300
Totaux pour les écoles	publ. .	39,469	36,536	16,369	14,440	95	2,863	109,772
	privées.	9,504	28,698	667	3,956	749	6,345	49,919
Totaux généraux	1895-96.	48,973	65,234	17,036	18,396	844	9,208	159,691
	1894-95.	59,516	64,953	16,493	17,342	10,732		159,036

L'accroissement du nombre de maîtres pourvus du brevet supérieur sur l'année 1894-1895 est de 1,597 dont 543 pour les hommes, et 1,054 pour les femmes. Les extinctions parmi les non brevetés s'élèvent au total de 680.

Certificats d'études primaires élémentaires et supérieures en 1896. — Voici les résultats comparés des examens du certificat d'études pour 1895 et 1896 :

Certificat d'études primaires élémentaires.

		1895	1895
Candidats	Garçons	128,181	128,609
	Filles	105,625	107,791
	Totaux	233,806	236,400
Diplômés	Garçons	99,992	101,380
	Filles	85,475	86,306
	Totaux.	185,467	187,686

Certificat d'études primaires supérieures.

Candidats	Garçons	2,152	2,187
	Filles	1,207	1,574
	Totaux	3,359	3,761
Diplômés	Garçons	1,272	1,237
	Filles	763	767
	Totaux	2,035	2,004

Instruction des conscrits. — De la classe de 1894 à la classe de 1895, le progrès de l'instruction des conscrits a été de 0.4 0/0, de 94.2 à 94.6 Il y a cinquante-six départements qui dépassent la moyenne générale, parmi lesquels vingt-deux sont entre 98 0/0 et 99.9 0/0. Cette dernière moyenne est atteinte par le Territoire de Belfort seul, qui prend ainsi le n° 1 sur la liste de classement.

Pour la classe de 1894, deux départements étaient encore au-dessous de 80 0/0 (Finistère et Morbihan). Ces départements occupent encore, avec la Haute-Vienne, les derniers rangs, mais ils ont atteint et même dépassé la moyenne de 80 0/0 : Finistère, 83.1; Haute-Vienne, 81.1; Morbihan, 80.2.

Écoles normales. — Il y a une légère diminution de l'effectif des élèves des écoles normales en 1896-1897, par rapport à l'année précédente : 3,822 élèves maîtres au lieu de 3,930; 3,878 élèves-maîtresses au lieu de 3,926.

Les dépenses de ces écoles étaient de 8,904,504 francs en 1894 et de 8,688,857 francs en 1895, soit une diminution de dépenses de 215,647 francs.

Brevet de capacité élémentaire et supérieur. — Il y a augmentation dans le nombre total des candidats et des admissions au brevet élémentaire et au brevet supérieur.

Voici la situation comparée des années 1895 et 1896 :

Pour le brevet élémentaire.

		1895	1896
Aspirants	Examinés	8,903	10,350
	Admis	4,345	5,218
	Soit 0/0	48.8	50.4
Aspirantes	Examinées	20,441	20,328
	Admises	11,088	11,245
	Soit 0/0	54.2	55.3

Pour le brevet supérieur.

		1895	1896
Aspirants	Examinés	1,923	1,970
	Admis	1,218	1,204
	Soit 0/0	63.3	61.1
Aspirantes	Examinées	4,117	4,394
	Admises	2,368	2,583
	Soit 0/0	57.5	58.8

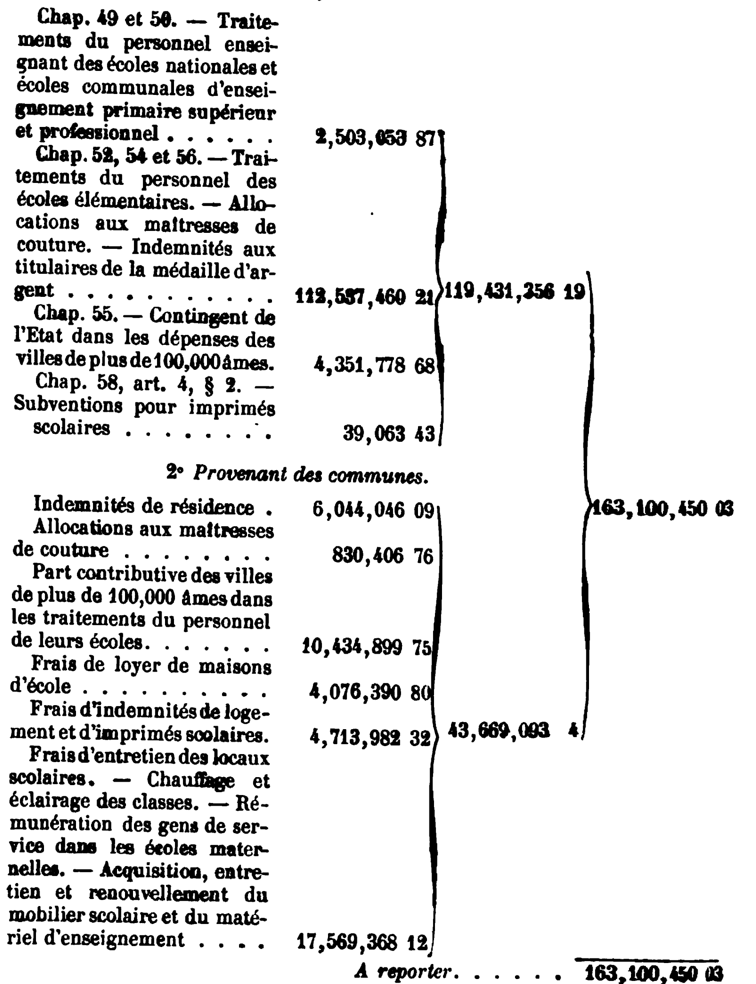
Liquidation des dépenses pour l'année 1895. — La liquidation des dépenses des écoles maternelles et des écoles primaires, élémentaires et supérieures publiques, non compris les écoles normales primaires, se balance, pour 1895, par 189,450,866 fr. 58 c., soit une augmentation de 4,210,803 fr. 85 c. sur l'exercice précédent, qui se soldait par 185,240,062 fr. 73 c.

Voici le détail, par nature, des ressources et des dépenses pour l'exercice 1895 :

FRANCE

Ressources ordinaires.

1re SECTION. — *Ressources affectées aux dépenses obligatoires.*



1° Provenant des fonds de l'Etat.			
Chap. 49 et 50. — Traitements du personnel enseignant des écoles nationales et écoles communales d'enseignement primaire supérieur et professionnel	2,503,053 87		
Chap. 52, 54 et 56. — Traitements du personnel des écoles élémentaires. — Allocations aux maîtresses de couture. — Indemnités aux titulaires de la médaille d'argent	112,537,460 21	119,431,256 19	
Chap. 55. — Contingent de l'Etat dans les dépenses des villes de plus de 100,000 âmes.	4,351,778 68		
Chap. 58, art. 4, § 2. — Subventions pour imprimés scolaires	39,063 43		
2° Provenant des communes.			163,100,450 03
Indemnités de résidence .	6,044,046 09		
Allocations aux maîtresses de couture	830,406 76		
Part contributive des villes de plus de 100,000 âmes dans les traitements du personnel de leurs écoles.	10,434,899 75		
Frais de loyer de maisons d'école	4,076,390 80		
Frais d'indemnités de logement et d'imprimés scolaires.	4,713,982 32	43,669,093 4	
Frais d'entretien des locaux scolaires. — Chauffage et éclairage des classes. — Rémunération des gens de service dans les écoles maternelles. — Acquisition, entretien et renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement	17,569,368 12		
A reporter.			163,100,450 03

Report. 163,100,450 03

2e SECTION. — *Ressources affectées aux dépenses facultatives.*

1° *Provenant des fonds de l'État.*

Chap. 57. — Subventions aux communes de moins de 401 âmes pour les dépenses de leurs écoles de filles. . . Subventions pour dépenses d'écoles maternelles établies avant le 30 octobre 1886 dans les communes de moins de 2,000 âmes n'ayant pas 1,200 âmes de population agglomérée.	73,261 55	211,944 91	21,489,622 86	
Chap. 57 et 58. — Subventions pour indemnités aux directeurs et directrices de cours d'adultes et subventions aux communes pour les caisses des écoles.	138,683 36			

2° *Provenant des communes.*

Entretien des écoles facultatives de filles dans les communes de moins de 401 habitants, et des écoles maternelles établies avant le 30 octobre 1886 dans les communes de moins de 2,000 habitants n'ayant pas 1,200 âmes de population agglomérée. . .	317,763 70	21,277,677 95		
Suppléments de traitements votés facultativement par les communes et à leur charge exclusive.	3,924,174 52			
Dépenses diverses d'instruction primaire acquittées facultativement par les communes (Acquisitions de livres et fournitures classiques aux élèves. — Distributions de prix. — Cours d'adultes. — Caisse des écoles, etc.)	17,035,739 73			

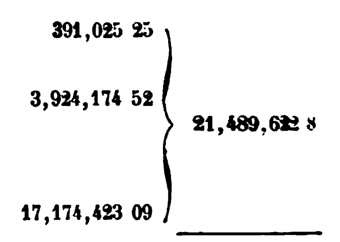
TOTAL DES RESSOURCES POUR LA FRANCE. 184,590,072 89

Dépenses.

1re SECTION. — *Dépenses obligatoires.*

Traitements du personnel des écoles primaires supérieures (directeurs, directrices, adjoints et adjointes). — Indemnités aux maîtres auxiliaires	4,820,685 10	163,100,450 03
Traitements des instituteurs et des institutrices, des adjoints et adjointes titulaires et stagiaires (écoles élémentaires de garçons et mixtes, écoles de filles dans les communes de plus de 400 âmes, écoles maternelles et classes enfantines)	124,230,356 64	
Allocation afférente à la médaille d'argent (maîtres et maîtresses en exercice)	308,291 02	
Frais de déplacement des instituteurs membres des conseils départementaux . .	13,568 20	
Allocations aux maîtresses de couture. .	1,284,698 31	
Indemnités de résidence.	6,044,046 09	
Frais de location de maisons d'écoles, indemnités de logement et frais d'imprimés scolaires.	8,829,436 55	
Entretien des locaux scolaires. — Chauffage et éclairage des classes. — Rémunération des gens de service dans les écoles maternelles. — Acquisition, entretien et renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement.	17,569,368 12	

2e SECTION. — *Dépenses facultatives.*

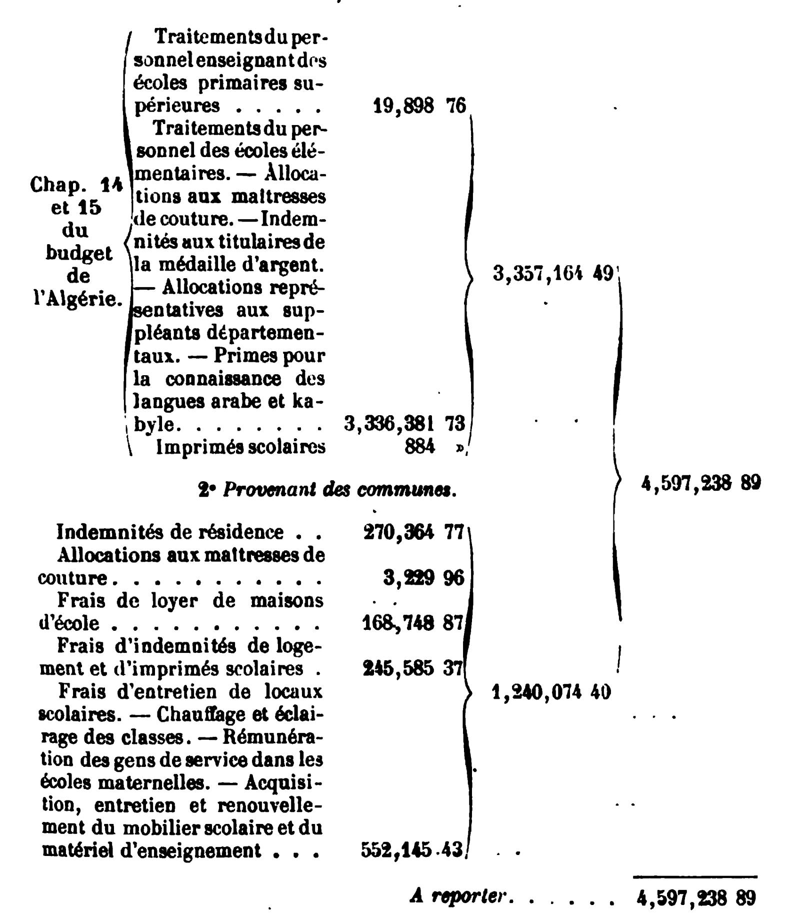


Entretien des écoles facultatives dans les communes de moins de 401 habitants, et des écoles maternelles établies avant le 30 octobre 1886 dans les communes de 2,000 habitants n'ayant pas 1,200 âmes de population agglomérée	391,025 25	21,489,622 8
Suppléments de traitements votés facultativement par les communes et à leur charge exclusive	3,924,174 52	
Dépenses diverses d'instruction primaire acquittées facultativement par les communes (Acquisition de livres et fournitures classiques aux élèves. — Distribution de prix. — Cours d'adultes. — Caisses des écoles, etc.)	17,174,423 09	
TOTAL DES DÉPENSES POUR LA FRANCE . . .		184.590,072 89

ALGÉRIE.

Ressources ordinaires.

1[re] SECTION. — *Ressources affectées aux dépenses obligatoires.*



1° *Provenant des fonds de l'Etat.*

Chap. 14 et 15 du budget de l'Algérie.	Traitements du personnel enseignant des écoles primaires supérieures	19,898 76	3,357,164 49	4,597,238 89
	Traitements du personnel des écoles élémentaires. — Allocations aux maîtresses de couture. — Indemnités aux titulaires de la médaille d'argent. — Allocations représentatives aux suppléants départementaux. — Primes pour la connaissance des langues arabe et kabyle.	3,336,381 73		
	Imprimés scolaires	884 »		

2° *Provenant des communes.*

Indemnités de résidence . .	270,364 77	1,240,074 40	
Allocations aux maîtresses de couture	3,229 96		
Frais de loyer de maisons d'école	168,748 87		
Frais d'indemnités de logement et d'imprimés scolaires .	245,585 37		
Frais d'entretien de locaux scolaires. — Chauffage et éclairage des classes. — Rémunération des gens de service dans les écoles maternelles. — Acquisition, entretien et renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement . . .	552,145 43		
		A reporter.	4,597,238 89

Report		4,597,238 89

2e SECTION. — *Ressources affectées aux dépenses facultatives.*

Provenant des communes.

Entretien des écoles facultatives	2,700 »	
Allocations pour suppléments de traitements votés facultativement par les communes et à leur charge exclusive	29,903 28	
Allocations pour dépenses diverses d'instruction primaire acquittées facultativement par les communes (Acquisitions de livres et fournitures classiques aux élèves. — Distribution de prix. — Cours d'adultes. — Caisses des écoles, etc.).	230,951 52	263,554 80
TOTAL DES RESSOURCES POUR L'ALGÉRIE		4,860,793 69

Dépenses.

1re SECTION. — *Dépenses obligatoires.*

Traitements du personnel des écoles primaires supérieures (directeurs, directrices, adjoints et adjointes). — Indemnités aux maîtres auxiliaires.	19,898 76	
Traitements des instituteurs et des institutrices, des adjoints et des adjointes titulaires et stagiaires. — Primes pour la connaissance des langues arabe et kabyle .	3,325,750 68	
Allocation afférente à la médaille d'argent (maîtres et maîtresses en exercice)	7,923 85	
Indemnité de déplacement des instituteurs membres des Conseils départementaux . .	1,092 20	
Allocations aux maîtresses de couture. .	4,844 96	4,597,238 89
Indemnités de résidence.	270,364 77	
Frais de location de maisons d'école, indemnités de logement et frais d'imprimés scolaires	415,218 24	
Entretien des locaux scolaires. — Chauffage et éclairage des classes. — Rémunération des gens de service dans les écoles maternelles. — Acquisition, entretien et renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement.	552,145 43	
A reporter		4,597,238 89

Report 4,597,238 89

2e SECTION. — *Dépenses facultatives.*

Entretien des écoles facultatives.	2,700 »	
Suppléments de traitements votés facultativement par les communes et à leur charge exclusive.	29,903 28	
Dépenses diverses d'instruction primaire acquittées facultativement par les communes (Acquisition de livres et fournitures classiques aux élèves. — Distributions de prix. — Cours d'adultes. — Caisses des écoles, etc.).	230,951 52	263,554 80
TOTAL DES DÉPENSES POUR L'ALGÉRIE. . . .		4,860,793 69

RÉCAPITULATION

Ressources ordinaires.

FRANCE.	184,590,072 89
ALGÉRIE	4,860,793 69
TOTAL. . . .	189,450,866 58

Dépenses.

FRANCE.	184,590,072 89
ALGÉRIE	4,860,793 69
TOTAL. . . .	189,450,866 58

LE MUSEE PÉDAGOGIQUE DE NICE

Le *Musée pédagogique* de Nice est une excellente institution due à l'initiative de M. l'inspecteur d'académie, de M. l'inspecteur primaire et d'un certain nombre d'instituteurs de la ville.

Ainsi que l'explique M. Boutière, inspecteur primaire, dans une note que nous avons sous les yeux, les instituteurs comprirent le profit qu'ils pourraient retirer d'une sorte d'exposition permanente de travaux dus à l'initiative des maîtres ou exécutés par les élèves.

Il fut entendu que tout travail ne provenant pas des uns ou des autres serait exclu de la collection.

On s'est mis à l'œuvre, et aujourd'hui le Musée pédagogique possède plus de 250 spécimens offrant tous un réel intérêt.

Les élèves du cours complémentaire ont construit une table et trois vitrines, et les travaux ont été classés sous les rubriques suivantes:

1° Travaux de maîtres; 2° travaux d'élèves; 3° travaux manuels: 4° documents divers.

Le Musée est installé à côté de la bibliothèque pédagogique, qui possède 1,800 volumes. On le visite à l'issue des conférences. Le jeudi, on y trouve toujours plusieurs instituteurs curieux d'examiner les travaux produits par des collègues, et désireux d'être à leur tour représentés au Musée pédagogique.

Aussi ne se passe-t-il guère de semaine où il n'arrive quelque travail nouveau pour enrichir la collection.

Presque tout serait à citer, car chacun tient à l'honneur de faire de son mieux.

Nous mentionnerons :

1° *Les conférences pédagogiques trimestrielles.* A la fin de chaque trimestre, les directeurs d'école réunissent leurs adjoints et traitent une question proposée au commencement de l'année par l'inspecteur primaire. Les comptes-rendus détaillés de ces conférences forment un volume par trimestre. Le musée possède huit de ces volumes;

2° *Cinquante et une études psychologiques*, formant deux volumes.

Chaque maître a observé pendant une année un élève choisi par lui, et c'est d'après des notes prises au jour le jour qu'il a rédigé son travail;

3° *Une étude sur le vocabulaire* dont dispose le jeune Niçois qui se présente à l'école pour la première fois;

4° *Six études* sur l'enseignement de la morale à l'école primaire;

5° *Deux études sur l'apiculture*;

6° *Une notice sur la culture de l'œillet et du rosier*;

7° *Neuf fascicules de la correspondance interscolaire*, reliés par les élèves;

8° Un grand cadre contenant la *série graduée des exercices de travail manuel sur fer et sur bois*, des spécimens de *modelage* et de *moulage*, une *ruche à cadres* construite par des élèves du cours complémentaire, une série de *vues pour projections lumineuses* préparées par un instituteur, etc.

Les institutrices sont en train d'organiser un Musée analogue: il possède déjà quelques travaux de maîtressess et d'élèves, huit volumes provenant des conférences trimestrielles, d'assez nombreux spécimens de travaux manuels.

Nous reproduisons ci-après, à titre de renseignement, la liste complète des travaux de maîtres qui figurent actuellement dans la bibliothèque du Musée pédagogique de Nice :

1. Situation de l'apiculture.
2. Conférence du 10 janvier 1895.
3. Rapports de M. l'inspecteur d'académie au Conseil général depuis 1880.
4. Le certificat d'études primaires, par M. J.-B. Peretti.
5. Société de secours mutuels (Retraite), par M. Vincenot.
6. Le dessin à main levée, par M. Augier.
7. Le tir à l'école de Villefranche, par M. Pezzetti.
8. La petite classe, par M. Castelli.
9. Les promenades scolaires, par M. Castelli.
10. L'estampage, par M. Cormerois.
11. 80 sujets de composition française.
12. Etude sur le vocabulaire niçois, par M. A. Faraut.
13. Le moulage, par M. Robion.
14. Le tir dans les écoles, par M. Stève.
15. La composition française à l'école primaire, par M. Castelli.
16. Utilité d'un règlement et d'un programme, par M. Castelli.
17. Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, par M. Calixte Roux.
18. Education, fréquentation, récompenses, etc., par M. Castelli.
19. Tableau météorologique (1892), par M. Buffon.
20. L'instituteur, par M. Ginoyer.
21. Conférence du 8 avril 1886 *(Devoirs dans la famille)*.
22. Les Alpins (chant patriotique), par M. Raybaud,
23. Rapports de l'instituteur avec les parents (1878), par M. Scoffier.
24. De la moralité chez l'instituteur, par M. Ginoyer.
25. L'éducation de Herbert Spencer (chap. II), par M. Ginoyer.
26. Le principe d'Archimède, par M. Pezzetti.
27. Le calcul mental, par M. Mignon.
28. Herbier, par M. Cormerois.
29. Nouveau carnet de notes scolaires, par M. Doyen.
30. Conférence du 28 mars 1895 *(Géographie)*.
31. L'apiculture, par M. Brunaud.
32. Enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, de la langue française, de l'histoire, de la géographie, du dessin, dans la petite classe, par M. Castelli.
33. Tirelire scolaire, et Carnet de correspondance simplifié, par M. Doyen.
34. Les élèves de C***, par M. X***.

35. Trois récits de morale par mois, suivis de maximes, par M. Ginoyer.
36. Le pédantisme, par M. X***.
37. Les dictées, méthode à suivre, par M. Castelli.
38. Contes et légendes du pays niçois, par M. Chanal.
39. Voyages en Corse, par M. Chanal.
40. Cours de composition française, par M. Chanal.
41. La composition enseignée par l'exemple, par M. Chanal.
42. Corse, par M. Chanal.
43. Alpes-Maritimes, par M. Chanal.
44. Notice sur le département des Alpes-Maritimes, par M. Boutière.
45. La petite classe, de l'éducation, etc., par M. Castelli.
46. L'analyse logique au cours moyen (1re année), par M. Ranu.
47. Exercices de vocabulaire, par M. Boni.
48. Visite à une poterie artistique (école de Villefranche), par M. Pezzetti.
49. Recueil de récits moraux (cours élémentaire, 1re année), par M. Parcin.
50. Récits de morale (cours moyen), par M. Ginoyer.
51. Notes de service. — Cahier tenu à jour dans chaque école, par M. l'inspecteur primaire.
52. L'abeille et le ver à soie, par M. Roux-Lorin.
53. Les patois de la langue nationale, par M. Gioan.
54. Exercices de gymnastique. Traité, par M. Fontana.
55. Trente-cinq études psychologiques (1895).
56. Étude sur la méthode d'éducation de Frœbel, par M. Boni.
57. De l'application des progrès et de l'enseignement du calcul et du français dans la petite classe, par M. Girard.
58. Simples notions de perspective pratique, par M. Boni.
59. Rapport de M. l'inspecteur d'académie au Conseil général (année 1894).
60. Conférence sur la morale.
61. Le dessin appliqué aux leçons de choses et à l'orthographe usuelle, par M. Carcagru.
62. École rustique. Cap Ferrat. Envoi de Mme Pollonnais.
63. Notices sur la culture du rosier et de l'œillet, par M. Garidelli.
64. Les travaux manuels à l'école primaire (ville) et Exercices de pliage (cours préparatoire). Deux cahiers, par M. Boyer.
65. Une première campagne agricole, par M. Cormerois.
66. L'alcoolisme (conférence aux adultes), par M. Laurenti.
67. Photographies (reliées par M. Castillon), par M. Dou.
68. Deux causeries scientifiques, avec projections lumineuses (adultes), par M. Sublet.
69. Histoire de notre pays, des temps primitifs aux Normands, par M. Boyer.
70. Les élèves mentonnais, par M. Paul Faraut.
71. Conférence, 10 janvier 1896 (*Instruction civique*), par M. Paul Faraut.
72. Seize études psychologiques, par M. Paul Faraut.
73. Recueil de maximes morales, par M. Bernard.
74. Petit recueil de maximes morales, par M. P. Barucchi.
75. Explication d'une fable. Une leçon de français. Une leçon d'histoire, par M. Castelli.
76. Calendrier perpétuel, par M. Buffon.
77. L'enseignement du langage, par M. Sublet.
78. Conférence, 26 mars 1896 (*Du dessin*), par M. Sublet.
79. La réforme de l'orthographe, par M. Faraut (Paul).

80. A travers la classe, par un chargé de la petite classe.
81. Notice sur un hygroscope simple, par M. Boni.
82. Recueil de morceaux de récitation (cours élémentaire), par MM. Gonzalès et P. Barucchi.
83. Recueil de récits moraux, par M. P. Barucchi.
84. Conférence, 25 juin 1896 *(L'attention)*, par M. P. Barucchi.
85. La morale (cours moyen), par M. Peyron.
86. Monographie sur le cachet bon point, par M. Brocart.
87. Composition. Récitation. (Livre de l'élève), par M. Chanal.
88. Composition. Récitation. (Livre du maître), par M. Chanal.
89. Pour les petits. Ardoises sous-main, par M. Bermond.
90. Le petit livre de lecture, par M. Bermond.
91. L'enseignement de la lecture dans les petites classes, par M. Bermond.
92. Conférence du 7 janvier 1897 *(La préparation de la classe)*.

Les résultats obtenus au Musée pédagogique de Nice sont de nature à encourager la fondation de musées semblables dans les grandes villes, où il serait utile et intéressant qu'il existât une exposition permanente des travaux des maîtres et des élèves des écoles publiques.

R. S.

L'ÉCOLE NORMALE DE LA TRADITION

[Sous ce titre M. Deries, inspecteur d'académie, a publié dans le *Bulletin départemental* de la Manche de judicieuses réflexions sur l'abus de la tradition à l'école. L'auteur généralise un peu trop peut-être ses critiques, qui ne s'appliquent pas, fort heureusement, à toutes les écoles. Mais, cette réserve faite, il nous a paru que son article, dont nous extrayons ce qui suit, était de nature à intéresser nos lecteurs. — *La Rédaction.*]

Il existe comme une Ecole normale de la tradition. Cette école est partout et elle n'est nulle part. Personne ne l'a fondée, et cependant elle est. Invisible et présente, elle engage avec nos écoles normales d'instituteurs et d'institutrices une sorte de lutte qui, pour être pacifique, n'en est pas moins redoutable au point de vue de ses conséquences. Si cette école n'a pas ses programmes, elle a, du moins, sa façon d'appliquer les programmes qu'on lui impose, les transformant, les dénaturant, tout en ayant l'air de les respecter, et ainsi les stérilisant, les réduisant à l'impuissance. Le corps des études subsiste dans son intégrité apparente, mais l'âme n'y est plus. C'est bien encore un organisme qui a l'air de vivre, mais le principe même de la vie s'en est échappé.

Dans l'enseignement primaire élémentaire il y a en effet une pédagogie populaire dont les principes, issus de la coutume plutôt que de la réflexion, ont force de loi. Tout le monde ou presque tout le monde, d'un consentement tacite, les adopte sans les discuter et les applique après les avoir adoptés. Tout se modifie en dehors de l'Ecole normale de la tradition. Elle seule ne se modifie point, faisant que toutes les générations de maîtres et avec elles toutes les générations d'élèves demeurent identiques à elles-mêmes, en dépit de toutes les réformes. C'est cette école anonyme et impersonnelle qu'il est nécessaire de faire connaître.

Le grand adversaire du progrès scolaire, c'est, en effet, la tradition, cette tradition dont la raison d'être échappe et dont on ignore également l'origine. Comme toute tradition, elle est parce qu'elle a été, et elle sera encore parce qu'elle est. Le personnel change, se renouvelle, elle seule ne change point.

... Partout présente, la tradition fait partout sentir sa présence. Il n'est peut-être pas un enseignement qu'elle n'ait pénétré et auquel elle n'ait imprimé son empreinte ainsi qu'une commune effigie. Pour la plupart enfants des écoles primaires, les nouveaux instituteurs et les nouvelles institutrices mettent en œuvre, en vertu de la force des choses, les procédés d'enseignement de leur jeune âge. Les impressions de leur instruction première survivent à toutes les autres, et ce sont ces impressions qui les guident dans l'accomplissement de leur tâche. Ajoutez à cela que les adjoints copient leur directeurs, omme les adjointes leurs directrices, et vous comprendre

comment est si faible l'influence des écoles normales, cette influence qui devrait être si grande.

La tradition scolaire n'est elle-même qu'un ensemble de traditions, une collection de procédés que l'usage a généralisés et dont il a fait autant de prescriptions auxquelles chacun se soumet aveuglément. On se demande parfois quel peut être le secret de cette aveugle obéissance. Il n'est pas ailleurs que dans la force d'inertie des intelligences incapables de faire autre chose que ce qu'elles ont coutume de faire. Nous allons passer ici en revue tous ces procédés traditionnels.

... La tradition est une ennemie de la parole et une amie du livre. L'enseignement oral lui répugne et elle le proscrit, non seulement comme fatigant, mais comme inutile. Rien ne vaut le livre. C'est lui le vrai maître, l'instituteur par excellence. Si l'on imprime tant de livres, si l'on en inscrit chaque année un si grand nombre sur la liste départementale, c'est assurément pour qu'ils servent à quelque chose. Une bonne collection d'ouvrages représentant dans leur ensemble toutes les matières du programme constitue, à elle seule, et par elle-même, une petite encyclopédie des connaissances humaines qui commence avec la morale et l'instruction civique pour finir avec l'agriculture. Il suffira donc d'introduire dans sa classe une encyclopédie de ce genre. Après cela, il n'y aura plus qu'à la détailler pour ainsi dire. Aujourd'hui, vous apprendrez de telle page à telle page dans Blanchet. Et voilà une leçon d'histoire. Demain, vous irez de telle page à telle page dans Marcel Dubois, et voilà une leçon de géographie. Quelle qu'en soit la matière, une leçon est invariablement un nombre déterminé de lignes à apprendre par cœur et à réciter. Les enfants se sont assis sur leurs bancs. Ils ferment leurs livres, le maître ouvre le sien. La récitation commence, partant de la première table pour s'arrêter à la dernière. On a une bonne ou une mauvaise note, selon que la reproduction du texte est plus ou moins exacte. Point d'explications avant l'interrogation, point d'explications pendant, point d'explications après.

Dans la plupart des livres, à la fin de chaque chapitre, il existe un questionnaire. Le maître s'y reporte et les questions défilent les unes après les autres, toujours dans le même ordre. Les réponses défilent à leur tour, conçues comme les questions elles-mêmes dans des termes identiques. Tel est le respect du livre que nul n'ose y toucher pour le compléter, le développer, ou tout au moins l'éclaircir. De temps à autre, il est procédé à une revision. Les leçons de revision ne se distinguent que par leur ampleur des leçons ordinaires. Au lieu de réciter une simple page, les élèves récitent un chapitre tout entier. Ici encore le questionnaire reparaît, toujours avec ses immuables questions et ses immuables réponses. Ainsi les classes succèdent aux classes, et, d'un bout de l'année à l'autre, il n'a pas été appris autre chose que des mots. L'enseignement tout entier n'est plus qu'une sorte d'immense catéchisme qui ne laisse

aucune place à l'imprévu, parce que tout le monde semble admettre d'un commun accord qu'il n'y a ni un mot à en retrancher, ni un mot à y ajouter. On le sait ou on ne le sait pas. Inutile de le comprendre et par suite de l'expliquer.

D'accord avec le bon sens, les programmes exigent que l'école développe chez l'enfant le sens de l'observation. Or, on n'apprend à observer qu'en observant. L'enfant a des yeux, des oreilles, des mains. Il faudrait donc l'habituer de bonne heure à se servir de ses yeux, de ses oreilles, de ses mains. La tradition qui croit que toute la science est dans les livres, ne suppose pas un seul instant qu'elle puisse être en même temps dans la nature. Elle ne semble même pas admettre que la vérité scientifique, sous sa forme la plus humble comme la plus élevée, n'est autre chose que la description même du monde. Pour elle, la science est une collection de formules imprimées dans des livres qui s'appellent éléments de sciences physiques et naturelles. Dans une fleur on distingue trois parties, le calice, la corolle, le pistil. Les élèves répéteront en chœur que dans une fleur il y a trois parties, le calice, la corolle, le pistil. Presque nulle part, le maître ne leur apportera des fleurs, ne les leur mettra entre les mains, pour leur montrer où sont et ce que sont ces différents organes. Il sera question en agriculture de graines. S'il existe un musée scolaire, les graines demeureront enfermées dans leurs petits flacons, et les flacons ne bougeront pas de l'étagère.

La tradition qui ne veut pas que l'on apporte du charbon en classe quand on traite du charbon, que l'on attrape une mouche ou un papillon quand on parle des insectes, un fruit quand on parle des fruits, souffre encore moins que l'on fasse des expériences, non pas des expériences compliquées, mais de ces petites expériences qui consistent à démontrer l'existence de la pression atmosphérique au moyen d'un sou que l'on applique le long d'une muraille. Il ne faut certes pas un grand effort ni d'intelligence, ni de bonne volonté, pour se munir de plantes à l'occasion d'une leçon de botanique ou d'agriculture, de morceaux de schiste, de quartz ou d'argile, à l'occasion d'une leçon de minéralogie, d'os quelconques à l'occasion d'une leçon d'anatomie. Mais, telle n'est pas l'habitude. Personne n'y songe. Les plus intelligents et les plus instruits eux-mêmes n'y pensent pas plus que les autres. Cela ne se fait pas parce que cela ne se faisait pas.

L'Etat, le département et la commune font de grosses dépenses pour acquisition de matériel scolaire. Combien de globes terrestres, de cartes de géographie, de planches d'histoire naturelle, de compendiums métriques, ne servent qu'à décorer les murs de la classe! Combien de ces gravures, de ces illustrations dont sont remplies nos belles éditions modernes ne remplissent même pas l'office des vieilles images d'Épinal, dont l'unique but était d'amuser l'enfance en réjouissant ses yeux? Elles ont été intercalées dans le texte pour être

regardées, mais on ne les regarde pas, ou, si on les regarde, aucun effort n'est tenté pour les interpréter.

On fait bien des cartes géographiques. Nombre de cahiers mensuels en sont couverts à toutes leurs pages. Mais quelles cartes! Leur exécution ne suppose guère autre chose qu'une débauche de couleurs: le bleu, le rouge, le vert, le jaune, tout cela se juxtapose. Un petit carré colorié est un département, un ensemble de petits carrés multicolores est une province. Ce n'est pas du dessin, et ce n'est pas non plus de la géographie. C'est un divertissement enfantin. On devrait exécuter de petits croquis très simples soit sur le papier, soit au tableau noir. Mais il n'est pas d'usage de faire des croquis de ce genre. Aussi n'en fait-on pas.

L'arithmétique n'échappe pas à la routine. Le calcul mental est ordinairement puéril. Il ne s'élève pas au-dessus des additions et des soustractions de pommes, de sous ou de dragées. En revanche, les opérations gigantesques sont toujours en honneur. Les plus longues sont les plus belles. Quant aux problèmes, ils absorbent à eux seuls la meilleure partie du temps de la classe à la fois en raison de leur multiplicité et de la longueur de leur confection. Il faut rarement moins d'une heure pour les dicter, les résoudre et en corriger la solution. Aux données vraies et réelles qui démontreraient la valeur pratique du calcul, on substitue des données imaginaires qui n'éveillent pas la curiosité et ne provoquent en aucune façon l'intérêt.

La copie est un exercice traditionnel. On a réussi, dans une certaine mesure, à la réduire, non à la supprimer. C'était l'exercice par excellence des écoles d'autrefois, et c'est encore l'exercice préféré de plus d'une école d'aujourd'hui. Si l'on ajoutait les unes aux autres toutes les lignes que font encore inutilement les enfants, on arriverait à un total prodigieux. A quoi bon reproduire trois ou quatre fois une même page prise dans un livre ou dans un autre? A quoi bon retranscrire dix fois, vingt fois de suite une même maxime? La maxime n'en est pas mieux comprise, de même que la page n'en est pas mieux retenue. L'orthographe qui devrait, semble-t-il, y trouver son bénéfice, y perd, elle-même, plus qu'elle n'y gagne. Au delà d'une dizaine de lignes, l'attention de l'enfant commence à se fatiguer. Il saute des mots, et il dénature les mots qu'il ne saute pas. Sa pensée s'applique à tout autre chose qu'au travail automatique de la main. Elle est partout et nulle part. En tout cas, elle demeure étrangère à la besogne de la plume. L'esprit de tradition est souvent un esprit d'inertie voisin de la paresse. Tant que les écoliers sont occupés matériellement, le temps passe de lui-même sans intervention intellectuelle du maître. C'est sans doute pour cela que les écoles où l'on ne donne pas d'enseignement oral sont aussi celles où règne la copie, empiétant sur tous les autres exercices, se substituant à eux, et leur dérobant les heures déjà si courtes exigées par la loi aussi bien que par le bon sens.

Dans toutes les écoles bien tenues, les devoirs sont corrigés. Ils le sont même souvent avec beaucoup de soin. En haut de la copie il y a un beau chiffre, en bas, une belle signature qui est celle du maître. Cahiers mensuels et cahiers journaliers sont couverts de ratures à l'encre rouge. Malheureusement, la tradition se contente de cette correction toute matérielle. Habile à rectifier les fautes d'orthographe, elle passe souvent, sans les relever, à côté des plus grosses erreurs. C'est quelque chose, sans doute, de renseigner l'enfant sur la valeur exacte de son travail. La note est, par elle-même, un blâme ou un encouragement, selon qu'elle est bonne ou mauvaise. Ce n'est pas tout pourtant. Il faut encore qu'au moyen d'indications utiles, l'élève apprenne à passer de ce qu'il a fait à ce qu'il aurait dû faire. Ces modèles que l'on appelle les corrigés ne suffisent pas eux-mêmes quand ils ne sont pas accompagnés des explications nécessaires. La raison en est que ce sont des modèles tout faits. La véritable correction est la correction orale collective qui, après avoir défait l'œuvre de l'écolier, la refait avec son propre concours. Elle seule assure les progrès, parce qu'elle seule donne des préceptes et renferme une méthode. Elle est plus qu'une simple rectification d'inexactitudes ou d'erreurs. Elle est un enseignement, le meilleur de tous, puisqu'il tient sans cesse l'intelligence en éveil et développe les facultés.

Il est toujours aisé de faire soi-même la tâche de l'élève. Il est plus difficile de l'habituer à la faire lui-même, sans l'abandonner tout à fait, comme sans le diriger entièrement. A la place de la méthode active, la tradition a mis presque partout la méthode passive. De même qu'il faut laisser parler l'enfant, il faut aussi le laisser penser et le laisser écrire. L'assistance du maître ne doit pas être autre chose qu'une adroite suggestion. Insensiblement, les plans et canevas de compositions sont devenus eux-mêmes de véritables compositions. Du tableau noir, où on les écrit, ils passent tels quels sur le cahier. Les idées s'y trouvent exposées en leur entier et sous leur forme définitive. Il n'y a plus et ne peut y avoir, par suite, rien qui ressemble à un développement. L'enfant n'apprend pas plus à penser et à écrire quand le maître pense et écrit à sa place qu'il n'apprend à marcher quand on le porte sur les bras ou qu'on le promène en voiture.

Les résumés sont entrés de longue date dans les mœurs de l'école primaire. Il y a, sans contredit, des résumés qui résument quelque chose, mais il y a également des résumés qui ne résument rien du tout. Tel est le cas de la plupart des résumés qui remplissent bien des colonnes de cahiers. Une leçon orale a été faite, une lecture a été expliquée, l'élève va avoir aussitôt et la leçon et la lecture à présenter en raccourci. De là une foule de résumés, résumés d'histoire, de géographie, de morale, d'instruction civique, d'agriculture, qui diffèrent de noms, mais se ressemblent tous au point de vue de la facture. A de rares exceptions près, ce ne sont pas des résumés, mais

des rédactions et ces rédactions, ne sont elles-mêmes que des copies. Le maître rassemble en un petit nombre de formules les idées principales, soit du livre, soit de sa leçon. Il dicte ces formules et les élèves les transcrivent. Le résumé est fait. C'est bien un résumé. Le malheur c'est que l'enfant est resté étranger à sa confection. Quand il n'en est pas ainsi, l'écolier se contente de reproduire, à quelques suppressions près, ce qu'il a lu ou entendu. Pour l'ordinaire, il n'abrège pas. Quand, par hasard, il abrège, il ne résume pas davantage. Selon son caprice, il supprime tantôt une chose, tantôt une autre, mais il ne fait rien qui ressemble à une condensation de la pensée, à une réduction des idées secondaires à l'idée principale mise en valeur par cela même qu'elle apparaît dans une sorte d'isolement. Or, il n'y a pas de résumé là où il n'y a pas de condensation judicieuse de la pensée. Supposez un jardinier qui couperait indistinctement toutes les branches d'un arbre fruitier au hasard de la serpe ou du sécateur, vous aurez une idée exacte du travail d'un grand nombre d'écoliers qui mutilent les textes, qui les déforment et les dénaturent sous prétexte de les résumer.

C'est d'ailleurs une véritable aberration pédagogique que cette pratique des résumés ou pseudo-résumés. Il semble que tout le monde ait oublié qu'un résumé, une analyse, quel qu'en soit l'objet, constituent toujours un travail de maître, non un travail d'écolier. L'enfant ne résume pas du tout, ou, quand il résume, il résume mal. Il ne saurait en être autrement, pour cette bonne raison qu'il est un enfant. Cette besogne qui consiste à faire un triage parmi les idées, en discernant les idées principales et les idées secondaires pour éliminer les unes et conserver les autres, suppose une certaine maturité intellectuelle. A défaut de tout autre, ce motif ne devrait-il pas suffire pour proscrire un exercice qui est dangereux quand il n'est pas inutile? On dira peut-être, pour justifier les résumés, qu'ils sont de précieux auxiliaires de la mémoire parce qu'elle y trouve, sous la forme la plus brève, ce qu'elle doit retenir. Le résumé du maître peut, en effet, être utile. Cependant il devient lui-même nuisible quand il ne repose point sur un enseignement véritable, quand il ne vient point après des explications préalables dont il a pour but de montrer l'enchaînement logique. Apprendre par cœur des résumés qui ne sont point des résumés de leçons antérieures, c'est remplir l'esprit de formules vides, c'est le peupler de mots. A supposer que ces mots et ces formules soient retenus, il n'y a guère plus à gagner à leur conservation qu'à leur perte, parce qu'il y a toujours trop d'abstractions dans les jeunes intelligences.

La plupart des rédactions ne valent pas mieux que les résumés. Ici encore nous nous trouvons en présence d'une vieille pratique scolaire qui, pour être ancienne, n'en est pas plus rationnelle. Autre chose est rédiger d'après ses impressions et ses souvenirs une leçon orale que l'on a entendue, autre chose est retranscrire une leçon

dictée ou aller la chercher dans un livre pour lui donner une forme manuscrite. Nombre de rédactions ne sont des rédactions que de nom. Pour s'en convaincre, il suffit de rapprocher les unes des autres les diverses copies sur un même sujet. Toutes se ressemblent jusqu'à se confondre. Ce ne sont pas seulement les mêmes idées, ce qui est naturel, ce sont aussi les mêmes expressions. Nulle trace d'originalité, même verbale, nul indice d'effort personnel. La plume a été active, l'esprit est demeuré inerte. La preuve en est que l'enfant connaît à peine le contenu de sa rédaction. Ce qu'il vient de fixer sur son cahier, il y a quelques minutes seulement, n'existe déjà plus dans sa pensée. Non seulement il n'apprend pas ainsi à penser, mais il n'apprend pas davantage à écrire. Ses rédactions sont remarquables quand il a fait œuvre de scribe, et il est incapable d'écrire correctement la plus simple des propositions avec un sujet, un verbe, un attribut, ou quelque complément.

La dictée, qui n'aurait pas dû cesser d'être un exercice où l'intelligence a sa place comme la mémoire, est devenue un exercice machinal par le fait de la tradition. Depuis quelque temps seulement, sous la pression des exigences nouvelles du certificat d'études, on commence dans la Manche à poser aux élèves des questions au sujet des mots et des idées du texte, sans perdre de vue la signification générale du morceau. Cependant, dans un grand nombre d'écoles, on persiste encore à enseigner la grammaire d'une part, l'orthographe de l'autre, comme si la grammaire et l'orthographe, qui sont solidaires, pouvaient être séparées. On persiste de même à étudier les termes sans se préoccuper des pensées qu'ils expriment. Quand on fait une dictée, on fait une dictée, non autre chose. Ainsi raisonnent beaucoup de maîtres qui ne veulent pas comprendre que le meilleur et même le seul enseignement de l'orthographe n'est pas l'enseignement abstrait d'un formulaire grammatical, mais l'enseignement concret de la langue elle-même. Ainsi raisonnent encore les mêmes maîtres qui, oubliant que l'on écrit pour exprimer des pensées, ne se préoccupent ni des idées générales, ni des idées particulières renfermées dans les textes à transcrire. C'est peu de chose, en un sens, de ne jamais laisser passer une ligne sans la faire comprendre. C'est beaucoup, sans doute, en un autre sens, puisque la tradition ne permet pas de le faire.

Rien n'est plus rare que la lecture expressive, que cette lecture où l'intelligence passe pour ainsi dire dans la voix, faisant comprendre et montrant qu'elle-même comprend. On s'attache à rectifier les liaisons défectueuses en vertu d'une vieille habitude qui n'est pas mauvaise, mais qui ne suffit pourtant pas à réaliser l'idéal de la lecture. Du son, de l'accent, de tout ce qui met en valeur les idées et les sentiments d'un morceau, bien peu de maîtres ont cure. Cependant, s'il y a dans la lecture une phase préparatoire, en quelque sorte mécanique, cette phase ne saurait être seule. Elle doit être suivie

d'une autre phase où l'enfant, en pleine possession du mécanisme de la lecture, apprend à penser et à sentir en même temps qu'à lire. Entrez dans une classe où on lit bien, avec âme, avec conviction, où l'on n'exprime pas d'une manière uniforme des sentiments contraires, où l'on ne fait pas parler des gens qui pleurent comme des gens qui rient, vous pouvez affirmer que le maître qui enseigne à bien lire n'enseigne pas seulement à bien lire. Presque nulle part on ne combat l'accent local, on ne lutte contre les vices individuels ou collectifs de prononciation. Il y a une méthode usuelle de lecture. Elle semble être considérée comme la méthode idéale, puisqu'il ne vient qu'à l'idée d'un petit nombre d'en adopter une plus conforme aux exigences du bon sens et du goût.

La tradition, qui n'apprend pas à bien lire, n'apprend pas davantage à bien parler. Habitué à répondre par un mot unique à toutes les questions qu'on lui pose, l'enfant ne sait même pas énoncer la plus simple des idées sous la forme d'une proposition complète. Une classe tout entière crie à tue-tête le nom d'une plante, d'un animal, d'un monarque ou d'une préfecture. Et dans cette même classe tout le monde demeure muet quand il s'agit de parler comme on parle en dehors des quatre murs de l'école. Tout, jusqu'au ton, est artificiel. Demandez à un petit élève quel âge il a et où il est né. Il vous répondra de sa vraie voix, c'est-à-dire d'une voix naturelle. Demandez-lui qui succéda à Henri III ou quels furent les trois grands projets de Richelieu. Aussitôt il prendra une sorte de voix scolaire, la voix de la tradition. Il chantera en parlant, comme d'ailleurs il chante en lisant. S'il chante de la sorte, c'est qu'il répète mot pour mot des phrases apprises. Il n'existe en lui aucun effort intime pour exprimer une pensée, et cette absence d'effort intellectuel s'affirme au dehors par l'accent même de la parole.

L'Ecole normale de la tradition a ses programmes comme elle a ses méthodes, et ses programmes ne sont qu'en apparence ceux de la loi. Ne comprenant point toute la valeur du plan d'études de 1882, elle ne professe pour lui qu'un respect extérieur. Elle l'observe et le viole tout à la fois, l'inscrivant dans son emploi du temps, le faisant même passer dans son enseignement, mais se refusant, par impuissance plutôt que par mauvaise volonté, à l'appliquer dans son intégrité, surtout dans l'intégrité de son esprit.

Autre chose est mettre entre les mains de l'enfant les outils de l'instruction, autre chose lui communiquer l'instruction elle-même. La lecture, l'écriture, le calcul sont de simples outils d'instruction, en ce sens qu'il faut les posséder pour s'instruire. Mais la morale, l'instruction civique, l'histoire et la géographie, les sciences physiques et naturelles constituent seules l'instruction proprement dite. Or, confondant toujours ce qui permet d'instruire avec ce qui instruit véritablement, la tradition considère volontiers comme terminée sa tâche scolaire, alors qu'elle ne fait que commencer. Elle s'arrête au

seuil même du savoir. L'enfant qu'elle a ainsi formé ne sait rien encore, il a été seulement mis en état d'apprendre.

Les nouveaux programmes, par une pente insensible, vont de la sorte rejoindre les anciens. C'est toujours le règne menteur des mots, et par suite le règne également menteur de la mémoire. Rien ne se ressemble plus, quant au dehors, que la mémoire et l'intelligence. Rien ne diffère plus quant au dedans. Le savoir verbal n'est pas mort. Il vit même plus que jamais, car il n'a fait que s'étendre, qu'accroître de régions nouvelles son vaste domaine. L'histoire, la géographie, l'agriculture, la physique, la chimie, l'histoire naturelle ont reculé ses limites. Et il en sera ainsi tant que la tradition se confinera dans les premiers siècles de notre histoire, sans oser pénétrer dans les derniers, tant qu'elle déroulera avec la même complaisance des listes de noms où les grands noms ne se distinguent même pas des petits, tant qu'elle passera en revue les préfectures, sous-préfectures et autres villes, sans rien dire de la force de notre armée, de notre flotte, de la puissance de notre commerce, de notre industrie, de notre agriculture, tant qu'elle fera retranscrire en gros caractères de belles maximes qui ne sont pas toujours expliquées, tant qu'elle dressera des catalogues de plantes ou d'engrais, sans faire comprendre le mode d'action de l'engrais sur la plante, tant qu'enfin, lâchant la proie pour l'ombre, elle confondra la richesse du vocabulaire avec la richesse même de la pensée.

C'est ainsi qu'en pénétrant dans les programmes nouveaux, et en y faisant pénétrer avec elle l'esprit ancien, qui est le sien, la tradition les a détournés de leur but et a détourné en même temps de sa véritable mission l'éducation populaire. Aux connaissances matérielles d'autrefois, elle a bien ajouté les connaissances matérielles d'aujourd'hui : mais en acceptant le corps du plan d'études de 1882, elle en a, jusqu'ici en partie, rejeté l'âme. Il importe donc de délivrer l'enseignement de la tradition. Ce n'est pas qu'il s'agisse de lui imposer des procédés inédits et des méthodes datant d'hier. Les procédés et les méthodes du bon sens ne sont d'aucun temps, parce qu'ils sont de tous les temps. Il s'agit moins d'introduire dans la classe des vérités pédagogiques jusque-là inconnues que d'y ramener des vérités jusque-là méconnues. Une vérité méconnue ressemble, à s'y méprendre, à une vérité nouvelle. Si tant de règles vieilles comme l'esprit humain lui-même affectent aujourd'hui la forme de hardies nouveautés, la faute en est uniquement à la tradition elle-même, qui a réduit la pédagogie pratique à une collection de procédés mécaniques dont la pensée s'est progressivement retirée. Il doit y avoir une tradition, puisque la tradition est une force, mais il ne doit pas y en avoir d'autre que la tradition du bon sens et de la saine raison.

L. Deries,
Inspecteur d'académie.

L'ALCOOLISME EN NORMANDIE

L'Alcoolisme en Normandie, par M. le Dr Raoul BRUNON, directeur de l'École de médecine de Rouen. Une brochure in-8° de 30 pages, Rouen, imp. Emile Deshays et Cie, 1897.

Les progrès de l'alcoolisme en Normandie vont croissant. M. le Dr Brunon se préoccupe de cette grave question; il envisage la situation, étudie les causes du mal et recherche les moyens de l'atténuer.

Les maladies produites par l'usage habituel des boissons alcooliques sont connues: elles ont été énumérées dans le programme officiel inséré au *Bulletin administratif*, qui doit servir de guide pour la rédaction des manuels d'enseignement anti-alcoolique. M. le Dr Brunon a constaté la fréquence de ces maladies dans la région où il exerce; il cite des faits et des observations qui établissent amplement les effets désastreux de l'alcool.

Au point de vue individuel, l'alcool amoindrit l'individu physique, moral et intellectuel. Au point de vue familial, il crée une race spéciale dont tous les membres ont un air de parenté. Dans les faubourgs industriels de Rouen, tous les ouvriers se ressemblent. Gardez-vous de croire que c'est là le type normand. Non! c'est le type du buveur. L'alcool conduit à la dépopulation bien plus sûrement que le malthusaïsme. Au point de vue social, il conduit à la ruine de l'industrie, car il n'atteint pas seulement les ouvriers des villes, mais encore ceux des campagnes; et que deviendront les villes quand les grands réservoirs ruraux seront complètement dépeuplés?

M. le Dr Brunon rapporte qu'un chef d'industrie, un « indienneur », lui déclarait avoir beaucoup de peine à trouver, dans un personnel nombreux (400 ouvriers), quelques jeunes gens capables d'apprendre le métier d'imprimeur ou d'ajusteur.

Ils ne sont pas susceptibles de la plus petite initiative. La plus légère responsabilité est trop lourde pour eux. Ils préfèrent pousser une brouette dans l'usine que manier un métier. Le niveau intellectuel baisse rapidement, comme la taille d'ailleurs. Je citerai une famille type (grand-père, fils et petit-fils, tous buveurs) dans laquelle l'intelligence et l'habileté professionnelle ont été diminuant à chaque génération; les petits-fils sont de simples manœuvres dans la maison

et ne voudraient pas accepter un autre travail. Cette famille est très curieuse : le grand-père était d'une taille au-dessus de la moyenne, le père est au-dessous de la moyenne, les fils sont rabougris, maigres, presque nains; le patron dit que ce sont des « aztèques ». Ils ont reçu plus d'instruction que le père et le grand-père, et cependant ce sont des *minus habentes*. On voulait les pousser à être *lamiers* avec des appointements de 3,000 à 3,400 francs par an. Ils préfèrent rester manœuvres, ouvrant et fermant les robinets de vapeur au commandement du *lamier*; ils gagnent 1,000 francs par an.

Ce sont là des exemples caractéristiques de la dégénérescence occasionnée par l'alcoolisme. Le danger menace de s'étendre davantage encore. Non seulement les adultes s'adonnent avec excès aux boissons spiritueuses (à Lillebonne, petit centre industriel, la consommation d'alcool, évaluée en litres d'alcool *pur*, dépasse 19 litres par habitant), mais les enfants eux-mêmes absorbent, dès le plus jeune âge, de l'alcool et du café, dont on fait en Normandie une grande consommation.

Dès la première année, « ils mangent comme nous », disent les parents. Pour les faire dormir, pour « tuer les vers », pour les « purger », on leur donne du vin chaud sucré, qui est considéré comme une boisson de luxe. Tous les matins, l'enfant prend le café et fait la « trempette » avec du pain; à midi, il prend de nouveau le café et, s'il a cinq ou six ans, du cognac.

Tous les enfants de la classe ouvrière sont élevés non avec du lait, mais avec du café; et j'ai vu des mères sortir furieuses de la consultation parce qu'on proscrivait le café pour leur enfant. Vers dix ou douze ans l'habitude impérieuse est prise de ne jamais prendre de café sans cognac, et l'usage prématuré du tabac vient encore ajouter au besoin de boire comme toute la famille. D'après une statistique portant sur cinquante-trois enfants âgés de quelques semaines à sept ans, deux enfants ont commencé à boire du café avant l'âge d'un mois, quatre à trois mois, deux à cinq mois, cinq à huit mois, un à dix mois, cinq à dix-huit, dix-neuf et vingt mois, quinze à un an, dix-neuf à trois ans. Quelques enfants de plus de six ans ne buvaient que du café depuis leur enfance. Les parents croient réellement rendre service à leur santé. Pour le cognac, c'est autre chose; ils savent fort bien qu'il est nuisible, mais, par faiblesse, ils cèdent aux goûts des enfants.

Quelle est la proportion des enfants qui boivent du cognac? Il est difficile de le dire. Voici cependant quelques documents. Un instituteur, faisant une leçon sur les boissons et l'alimentation, demanda, dans une classe de soixante-trois enfants de six à neuf ans, combien d'entre eux buvaient de l'eau-de-vie tous les jours : vingt-quatre mains se levèrent sur soixante-trois.

Il ne faudrait pas s'empresser de conclure sur ce fait, car il est probable que tous les enfants ne comprirent pas la question. L'opinion personnelle de l'instituteur, dont l'attention a été attirée sur ce sujet, est que 40 0/0 des enfants boivent de l'eau-de-vie après les repas.

Dans trois écoles de filles d'une grande ville de Normandie, m'écrit-on, « la proportion des enfants qui boivent avec leurs parents café, eau-de-vie, liqueurs alcooliques est de 75 0/0. Cette consommation est passée dans les habitudes des enfants plus petits, et il n'est pas rare, dans les crèches, de voir des mères apporter à leurs petits une bouteille contenant du café. Or, ici, le café ne se boit pas sans eau-de-vie. »

De tels faits, que l'on ne constate pas seulement en Normandie, montrent suffisamment l'étendue du mal.

M. le Dr Brunon examine quelles peuvent être les mesures prophylactiques les plus efficaces à opposer à cette véritable épidémie de l'alcoolisme.

Il écarte en principe tout système restrictif, toute intervention de l'autorité administrative, toute ingérence du fisc ; il ne croit efficace que l'action de l'initiative privée.

Mais les moyens moraux sont des moyens à longue échéance. « Dans la pratique, il faut parer au plus pressé. Un grand danger nous menace et, pour le moment, un seul moyen nous paraît vraiment applicable : c'est de restreindre la production et la consommation, la liberté individuelle dût-elle en recevoir, par ricochet, quelque atteinte. » C'est là une question qui n'est pas de notre compétence.

M. le Dr Brunon ferait aussi volontiers l'essai des cafés de tempérance, qui ont donné à l'étranger des résultats assez satisfaisants. Il se demande, d'autre part, si l'on peut compter sur l'action des sociétés de tempérance, des sociétés d'abstinence et des sociétés de patronage.

J'ai — dit-il — beaucoup de peine à croire à l'efficacité de ces sociétés, en dépit du zèle admirable de leurs fondateurs, présidents et adhérents. Elles demandent généralement l'abstinence absolue, c'est-à-dire l'impossible; elles ont, pour la plupart, des tendances confessionnelles; elles ont des origines souvent étrangères; enfin, tous les efforts seront inutiles pour leur enlever le cachet de ridicule dont tout Francais a une crainte terrible. Les Anglo-Saxons n'ont pas cette crainte; c'est peut-être une force.

C'est sur l'*action morale par l'école* que M. le Dr Brunon fonde les plus sérieuses espérances.

Tout l'effort de l'anti-alcoolisme — écrit-il avec une vigoureuse conviction — devrait porter sur l'enfant, sur l'école et le collège. Taine a remarqué que, chez les Français, il faut environ vingt-cinq ans pour qu'une idée, appliquée chez les voisins, commence à s'implanter dans les esprits.

La masse du public français n'a pas encore subi la suggestion de l'hygiène pratique qui découle des idées pastoriennes et qui a trouvé à l'étranger de si admirables applications. Aussi l'étranger nous a-t-il devancé dans la prédication anti-alcoolique à l'école.

Dès maintenant, il faudrait commencer cette application.

Dans tous les établissements d'instruction, il faudrait combattre le préjugé qui fait considérer l'alcool comme utile; répéter que ce préjugé a sa source dans l'illusion que donne précisément le caractère toxique de l'alcool: illusion de défatigue, illusion de force, illusion d'endurance au froid, à la faim, etc.; ressasser que tous les alcools, même l'alcool de vin, sont des poisons, et que les alcools industriels sont sept fois plus toxiques encore; montrer quelle économie d'argent et de force réaliserait la sobriété, et quelle source de richesse elle peut être.

Les petites filles, plus affinées que les garçons, recevraient la graine et la feraient germer avec fidélité pour en faire profiter toute la famille, une fois femmes.

Qu'on ne dise pas que ce sont là des vues inapplicables, n'ayant aucune chance de succès, puisqu'on n'a encore rien fait ou presque rien pour les appliquer.

Je suis frappé de la peine extrême que se donnent les instituteurs et institutrices des enfants du peuple pour faire ingérer à ce petit monde des monceaux de choses dont la digestion est au-dessus des forces de leur estomac. Les prescriptions de l'hygiène sont facilement mises à la portée de tous, et d'une application quotidienne.

Chez les jeunes gens et jeunes filles plus âgés, dans les collèges, les lycées, les écoles normales, je voudrais voir chaque semaine une leçon d'hygiène, où les grandes questions primordiales seraient traitées et où, patiemment, l'anti-alcoolisme ferait son trou.

En quelques années, des résultats seraient obtenus et étonneraient les plus apathiques. Voyez avec quelle facilité notre pauvre lycéen, prisonnier, a repris les exercices physiques et sauté sur la bicyclette sous l'influence de la croisade des dernières années...

Depuis quelques années j'ai, comme externes, à l'hôpital, des maîtres d'études du lycée, le plus souvent licenciés ès sciences. Ce sont des jeunes gens instruits, intelligents, et déjà mûris par la vie. Ils me servent de « réactifs », et j'ai plaisir à voir leur étonnement d'abord, puis leur enthousiasme en constatant notre état inférieur au point de vue hygiénique, et en pensant à ce qu'ils croient pouvoir faire quand ils seront médecins à leur tour. Au lycée, ils prennent comme réactifs leurs élèves les plus âgés, causent avec eux de la grande question de

l'alcoolisme, et je suis étonné de voir avec quelle rapidité les idées de réforme s'infiltrent, malgré la faiblesse de notre action et de nos efforts.

Encore une fois, je suis persuadé que le jour où l'effort serait commun, le résultat serait grand...

Devant la jeunesse, il ne faudrait pas traiter la question de l'alcoolisme et toutes les questions de l'hygiène en les prenant par leur petit côté.

Il faudrait élever et généraliser la question : pour détourner des boissons mauvaises, il ne faut pas seulement s'occuper de ces boissons comme pourrait le faire un hygiéniste, il faut que le *moraliste* songe à substituer les bons entraînements aux mauvais, à donner des aliments sains à l'esprit pour que le corps n'ait pas de goût pour les mauvais.

C'est ainsi qu'une série de moyens, détournés en apparence, convergeront pour lutter contre la grande plaie qui nous occupe.

Il n'est pas encore possible d'apprécier jusqu'à quel point pourra s'exercer l'action de l'école dans la lutte contre l'alcoolisme. Mais c'est déjà une importante innovation d'avoir introduit dans les programmes de l'Université un « enseignement anti-alcoolique ». En dehors de cet enseignement régulier, des conférences nombreuses ont été faites aux adultes, pendant l'hiver dernier, sur « l'alcool et ses dangers » ; c'est dans cette œuvre que le concours des médecins sera particulièrement utile, et M. le Dr Brunon a raison de dire, en terminant, que leur rôle ne doit pas être seulement d'étudier les fièvres et de panser les plaies. « Il faut que le médecin soit le prêtre de la religion qui gêne les économistes, l'hygiène. Et parmi les maladies qui viennent de nous et que l'hygiène peut supprimer, pas une n'est comparable, par sa gravité, à l'alcoolisme. »

Comme M. le Dr Brunon, nous comptons beaucoup sur l'influence de l'école pour réagir contre le fléau. Mais il ne faut pas s'attendre à des succès faciles et immédiats : ce sera une tâche de longue patience, que l'on peut confier avec espoir aux éducateurs de la jeunesse.

R. Sabatié.

QUELQUES OBSERVATIONS D'EXPÉRIENCE

SUR LES CAISSES D'ÉPARGNE SCOLAIRES

[Nous avons reçu de M. de Malarce, sous ce titre, la communication qui suit. — *La Rédaction.*]

J'ai lu avec intérêt l'article publié dans la *Revue pédagogique* sur les caisses d'épargne scolaires à l'occasion de mon dernier ouvrage : *Histoire et Manuel de l'institution des caisses d'épargne scolaires*. Cet article aura un bon effet, surtout s'il est complété par quelques observations d'expérience, par quelques témoignages impartiaux et compétents, d'hommes d'Etat et d'éducateurs originaires de pays divers *et qui* ont vu de près les caisses d'épargne scolaires et leurs résultats éducatifs.

En 1887, onze années après que le pasteur Senckel eut fondé la Société pour la propagande des *Jugendsparcassen* en Allemagne, M. de Bismarck, chancelier de l'Empire, fit faire une enquête sur les caisses d'épargne scolaires en Europe, surtout en France et en Allemagne; et d'après cette enquête, il adressa au pasteur Senckel une lettre ouverte où il recommandait aux éducateurs allemands « cette nouvelle branche d'éducation, la *Schulsparcasse*, l'apprentissage de la vie économique et morale du peuple travailleur, le séminaire de toutes les institutions populaires, comme une des forces du relèvement moral de la France, qui forme dès l'âge malléable les générations nouvelles à la vie sobre et réglée, à la domination de soi, à ces vertus domestiques et sociales qui constituent chez les adultes les caractères forts, virils ».

A la même époque, en Allemagne aussi, un général qui appréciait tout ce qui peut renforcer la valeur morale, le caractère viril des jeunes gens, des futurs soldats, le feld-maréchal de Moltke, avait fait organiser des caisses d'épargne scolaires dans les écoles de la province où il s'était retiré; et en reconnaissant l'action de cette gymnastique morale sur l'esprit d'ordre, de règle, d'énergie des écoliers, il a constitué une dotation pour gratifier de médailles les instituteurs les plus méritants dans cette branche de l'éducation populaire.

A Liverpool (Angleterre), où, à l'exemple de la France, les écoles ont été dotées, depuis 1876, de caisses d'épargne scolaires, *jusqu'à* compter, en décembre 1896, 82 *School Banks*, avec 36,327 écoliers épargnants ayant un stock d'épargnes en dépôt de 5,739 livres sterling (143,475 francs), à l'une des assemblées annuelles de l'enseignement

de la grande cité commerciale de l'Angleterre, un éminent député, M. Samuel Smith, membre du Parlement pour Liverpool, a dit : « Ces faits d'épargne de la part de nos enfants sont des *actes de sacrifice; et toutes les grandes choses se font par la vertu d'un sacrifice;* l'exercice habituel et méthodique de l'épargne, dirigé et éclairé par le maître, dans l'école même, forme ainsi des énergies morales et bien réglées, qui dans la vie de l'adulte se retrouvent décuplées ».

Et sur ce, lord Derby, le vieil homme d'Etat libéral, ajoutait : « L'art de l'économie est difficile à acquérir, et un enfant ne peut être trop tôt enseigné à le pratiquer; et le meilleur instrument pour cela est un livret de caisse d'épargne ».

Dans la plupart des écoles de Portugal, des tableaux ont été apposés qui offrent constamment aux yeux et à l'esprit des élèves des maximes formulées par des hommes profondément initiés à l'œuvre des caisses d'épargne scolaires.

C'est Franz Deak, le rénovateur de la Hongrie, qui a dit : « Il n'y a pas de meilleur instrument pour ouvrir au peuple la vraie voie de la civilisation que la caisse d'épargne scolaire ».

C'est Luzzatti, le savant professeur de l'université de Padoue, ministre d'Etat d'Italie, qui a écrit : « La caisse d'épargne scolaire est l'initiation à toutes les institutions de prévoyance, à la caisse d'épargne, à la société de secours mutuels, à l'assurance pour la retraite, aux unions coopératives ».

C'est encore Hippolyte Passy, ce vétéran des affaires publiques et des sciences morales, qui, présidant une des sessions de notre Congrès universel des institutions de prévoyance, recommandait en ces termes la caisse d'épargne scolaire :

« Ces caisses d'épargne scolaires recèlent un germe qui grandit et deviendra des plus féconds pour le bien : elles s'adressent aux enfants, à des êtres qui ont tout à apprendre; et non seulement elles ont pour résultat de confirmer chez les enfants d'excellentes dispositions naturelles, mais elles leur offrent les moyens de les suivre, elles leur montrent le bien qu'enfantent l'économie, la vie sobre, sage, réglée. Les caisses d'épargne scolaires, *telles qu'elles fonctionnent actuellement en France, ont une valeur qui n'appartient qu'à cette institution, la puissance éducatrice.* Et, je n'en doute pas, les générations qu'elles instruisent déploieront dans les luttes de la vie un degré d'intelligence et de raison, de prévoyance et d'énergie bien supérieur à celui qu'ont atteint les générations passées et présentes. Et qui plus est, les enfants même d'aujourd'hui, élevés dans l'esprit et la pratique de ces vertus, exercent une action salutaire sur leurs parents; le fait est constaté partout où opèrent les caisses d'épargne scolaires. »

Et en effet, les rapports officiels publiés du ministère du commerce, auquel ressortissent les caisses d'épargne, et les rapports annuels de nombreuses caisses d'épargne, constatent cette action des enfants épargnants.

Dans un chapitre de notre *Histoire des Caisses d'épargne scolaires*, intitulé : *Effets moraux d'après l'expérience*, nous avons noté quelques faits caractéristiques.

A Versailles, dans le bureau d'une caisse d'épargne, l'agent de service vit entrer un ouvrier qui semblait traîner après lui un petit garçon d'une douzaine d'années. Cet ouvrier posa sur la tablette de l'agent un livret, et dit d'un air embarrassé et d'un ton bourru : « Voilà le livret de mon garçon ; je voudrais retirer. — Combien voulez-vous retirer ? » dit l'agent, examinant le livret, chargé d'un petit avoir de seize francs. L'homme hésitait, et l'enfant lui murmura à demi-voix : « Ne prends que cinq francs, père ; tu sais que maman a dit qu'il fallait acheter une pèlerine chaude pour petite sœur, qui tousse toujours ». L'homme, tout confus, reprit le livret en disant à voix sourde : « Après tout, je veux réfléchir ; bonsoir ! » Et il s'en alla, suivi du petit garçon tout joyeux, qui à la porte lui sauta au cou pour le remercier. Il était facile de deviner les dessous de cette scène de famille. Le père, entraîné par quelques camarades débauchés, avait eu l'idée coupable de prendre sur le livret du petit garçon pour « faire la noce » ; et l'enfant, plus sage, plus viril, mieux réglé par l'éducation de la caisse d'épargne scolaire, s'était montré doucement résistant, et il avait triomphé de ce moment d'aberration du père. Voilà bien en action, et en belle et bonne action, l'œuvre moralisatrice de la caisse d'épargne scolaire, qui agit non seulement sur les générations nouvelles, mais aussi, comme par réflexion, sur les anciennes, dont la jeunesse fut moins bien formée ; l'œuvre moralisatrice, qui inspire à l'enfant le souci fraternel de la famille, la sollicitude pour les siens.

M. Liès-Bodart, inspecteur d'académie de Bordeaux (plus tard inspecteur général de l'instruction publique), et M. Chaumeil, inspecteur de l'enseignement primaire à Bordeaux (plus tard inspecteur général), ont signalé dans leurs rapports au Conseil général et au conseil municipal ce fait, que lors des inondations du Midi en 1875, les élèves des écoles de Bordeaux, aussi généreux qu'économes, ayant aussi bon cœur que bon esprit, donnèrent, de leur plein gré, une somme de près de dix mille francs à la souscription des inondés ; ces dons furent prélevés librement par les écoliers sur leurs petites épargnes des caisses d'épargne scolaires, où déjà 4,521 élèves avaient économisé et déposé, depuis 1874, un total de 45,725 francs. Ajoutez que ces menues épargnes ne sont pas d'ordinaire des sous subtilisés par quelques câlineries à la tendresse des parents, mais des récompenses que les parents, bien avisés et d'ailleurs dûment édifiés par les conseils de l'instituteur, donnent à leurs enfants bien méritants par leurs travaux à l'école et leur bonne conduite à la maison.

Convaincus, par l'expérience, de la valeur moralisatrice des caisses d'épargne scolaires, les membres de l'enseignement, en France, ont montré, dans leur dévouement à cette nouvelle branche auxiliaire

facultative de l'éducation populaire, un sens d'éducateurs qui les ont placés au premier rang des éducateurs populaires dans le monde civilisé, si bien que le grand journal de Londres, le *Times*, peu suspect de partialité pour les choses du dehors, a dit, au sujet des caisses d'épargne scolaires : *Indeed a great success of France !* « En vérité, c'est un grand succès pour la France » ; soit, pour les éducateurs français !

Ce n'est certes pas la faute de ces excellents éducateurs français, hautement loués pour cette œuvre par les plus notables étrangers, d'Allemagne, d'Angleterre, de Russie, d'Italie, des États-Unis ; ce n'est pas la faute de nos administrateurs de caisses d'épargne, qui voient leur clientèle fructueuse d'adultes s'accroître si bien par l'influence des caisses d'épargne scolaires, au point que le nombre des déposants s'est étendu, depuis 1875, de 2,700,000 à près de huit millions ; ce n'est pas la faute de ces vrais amis du peuple, si, dans ces dernières années, nos caisses d'épargne scolaires ont été combattues et ont perdu du terrain, alors que le nombre des écoliers épargnants et le stock des épargnes en dépôt augmentaient pourtant dans les caisses d'épargne scolaires persistantes.

Il suffira, pour réparer le mal et rétablir l'ancien courant de progrès, d'appeler l'attention des nombreux promoteurs de l'institution sur des manœuvres passées inaperçues d'abord, mais dont on voit aujourd'hui les effets déplorables, et qui ont opéré sourdement contre les caisses d'épargne scolaires, comme aussi contre les caisses d'épargne ; manœuvres qui avaient pour but de détourner les épargnes du peuple des caisses d'épargne pour les diriger dans des mains aventureuses ; manœuvres qui avaient pour moyen la suppression des caisses d'épargne scolaires, ces séminaires des caisses d'épargne ; et, pour arriver à cette suppression, on a tenté d'altérer, de détruire pièce à pièce la méthode, dont les procédés simples, faciles, sûrs pour l'instituteur, et essentiellement éducatifs, ont fait le succès de l'institution depuis 1874, le succès de cette institution paralysée pendant quarante ans par les procédés vicieux qu'on a tenté de faire reprendre en ces temps derniers pour la détruire. Après avoir mené l'avant-garde du monde civilisé, en cette œuvre, nous ne devons pas reculer, et surtout sous des influences désavouées par tous les bons citoyens, amis des sages progrès, économiques et moraux, du peuple travailleur.

A. DE MALARCE.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Métrique et Poésie.

Les questions de métrique sont à l'ordre du jour. On ferait toute une bibliothèque des livres qui, dans ces derniers temps, ont été écrits sur la matière. Il y en a de savants, jusqu'à des thèses de doctorat, et il y en a aussi de fantaisistes, ou même de saugrenus. En voici deux qui viennent tout récemment de paraître, la *Poésie contemporaine* de M. Vigié-Lecocq et la *Crise poétique* de M. Adolphe Boschot. L'un et l'autre méritent d'être lus. J'en prendrai texte pour « causer » quelques instants avec mes lecteurs de l'évolution que subit depuis un quart de siècle notre prosodie officielle. Entre les œuvres poétiques de l'année, il me suffira d'en retenir deux, la *Maison de l'enfance*, par M. Fernand Gregh, et les *Jeux rustiques et divers*, par M. Henri de Régnier, dans lesquelles nous irons, quand il en sera besoin, chercher des exemples.

M. Vigié-Lecocq est un apologiste fervent de la jeune école. Je dis « la jeune école », pour abréger. Ce n'est pas une école que nous avons, c'est presque autant d'écoles que de poètes. Mais toutes s'accordent du moins pour secouer le joug des règles parnassiennes et préconiser une métrique plus libre, plus ductile, qui s'approprie d'elle-même à toutes les inflexions de la pensée ou du sentiment. Le livre de M. Vigié-Lecocq n'est pas l'œuvre d'un métricien. Il se recommande par une intelligence très juste et très fine de la poésie moderne. Vous n'y trouverez rien de si docte sur la théorie du rythme; mais ce qui en fait l'intérêt, et même le charme, c'est l'interprétation délicate de maintes pièces que l'auteur a recueillies çà et là chez les jeunes poètes et dont il nous donne toute une anthologie. Je n'oserais dire que son admiration ne s'attache jamais qu'à des chefs-d'œuvre: elle est parfois un peu bénévole, un peu candide ce me semble, l'admiration de M. Vigié-Lecocq. Mais, dans le grand nombre de morceaux que cite son ouvrage, il y en a bien assez de charmants, voire d'exquis, pour justifier telles innovations métriques

qui eussent été considérées par l'école antérieure comme des extravagances grotesques; et sans aller jusqu'à déclarer avec lui que « ces dix dernières années sont une radieuse époque poétique », convenons du moins que le Symbolisme n'a pas si piteusement échoué, qu'il laissera sans doute une trace durable, et que, sa conception de l'art étant après tout légitime, il avait bien le droit d'assouplir, en l'y accordant, la raide prosodie du Parnasse.

Quant à M. Adolphe Boschot, il commence son petit livre par nous dire que « le Parnasse est mort » et que « le vers-librisme a avorté ». Ces deux assertions sont d'ailleurs un tant soit peu contradictoires; car enfin, si vraiment le Parnasse était mort, il semble que sa ruine ne pût guère profiter qu'au « vers-librisme ». Mais M. Boschot lui-même est peu ou prou un vers-libriste. En tout cas, je vous le donne pour un ennemi déclaré du Parnasse et de ses pompes rythmiques. Il en veut surtout à la rime riche; il nourrit contre la rime riche une haine implacable. « Quiconque désormais, nous déclare-t-il, fera de nouveau jouer cette machine à rimer qui a tué la poésie, *est un parricide.* » Vous voyez que, si M. Boschot se plaît à constater l'avortement de la réaction anti-parnassienne, il en a pourtant subi l'influence. On peut être vers-libriste de bien des façons. On l'est plus ou moins. Il y a des degrés dans le vers-librisme. M. Boschot se révolte, tout comme ses aînés, contre les règles étroites du vers parnassien, et même son indignation généreuse me semble un peu retarder. A l'égard du Parnasse, il est vers-libriste; mais, à l'égard de certains vers-libristes, il fait des restrictions dont ce n'est pas moi qui le blâmerai.

Un point ne laisse pas de m'inquiéter. A peine affranchi des rigueurs de la rime, M. Boschot veut qu'on se fasse pardonner la liberté de ses assonances par une régularité d'autant plus scrupuleuse dans la construction rythmique. Les poètes, d'après lui, doivent « avoir recours soit aux allitérations sur les temps forts, soit à la concordance du sens et du rythme ». Il me semble, pour ma part, que l'affaiblissement de la rime et celui de la mesure sont nécessairement liés. L'un et l'autre répondent à une même conception de la poésie. Après tout, rimer, c'est battre la mesure; et, notre poésie contemporaine s'opposant à celle des Parnassiens

comme plus vague, plus secrète, plus éparse, on voit bien pourquoi elle répudie la rime riche, mais elle doit répudier également dans le rythme une exactitude trop catégorique. Si l'on ne peut justifier l'affaiblissement des rimes que par le besoin d'accorder la métrique à une poésie imprécise et fluide, c'est se contradire manifestement que de rythmer le vers avec une précision d'autant plus expresse. Veut-on le justifier en alléguant les facilités qu'il offre? Mais ces facilités-là ne conviennent qu'à certains genres, aux genres qui relèvent de ce qu'on appelle le symbolisme. Quoi qu'en dise M. Boschot, le Parnasse n'est pas mort. S'il est bon que les symbolistes aient une facture particulière, on peut concevoir la poésie autrement qu'eux. On peut, non pas en faire une sorte de « musique lointaine », mais lui demander au contraire de donner à l'idée ou au sentiment, par la fixité même du rythme, une certitude formelle et décisive. Et alors on s'imposera toutes les exigences de la facture parnassienne.

Aussi bien, cette facture comporte déjà maintes dérogations à la régularité du rythme. Si même nous laissons de côté toute différence de genre et de poétique, il n'en faut pas moins reconnaître que, depuis la constitution définitive de notre littérature, la métrique s'est faite de plus en plus libre, a de plus en plus altéré la symétrie normale du vers au profit de la variété et de l'expression. Cela se conçoit aisément. Comme les rythmes, à mesure que nous en prenons l'habitude, perdent pour nous leur vertu significative, nous éprouvons un instinctif besoin de les renouveler. En même temps l'oreille fait son éducation. Elle n'a d'abord saisi que des rapports tout à fait simples; mais, peu à peu, une harmonie plus complexe lui devient perceptible, et tels rythmes l'auraient fait autrefois souffrir, dans lesquels, maintenant, elle trouve un charme subtil.

Par là s'explique toute l'histoire de notre versification depuis le XVII[e] siècle jusqu'aux symbolistes. En prenant pour exemple l'alexandrin, on verrait que son évolution se marque, de Malherbe à Hugo, de Hugo aux Parnassiens, par des « licences » nouvelles qui déforment le type primitif. Je ne parle pas de la Pléiade. Il est vrai que Ronsard et ses disciples usèrent de l'alexandrin avec une grande liberté. Mais cette liberté trahit plutôt leur inexpérience. S'ils furent pour la plupart d'habiles versificateurs, c'est

dans les combinaisons des strophes que nous admirons à juste titre leur science rythmique. Quant aux vers de douze syllabes, ils y font preuve d'une gaucherie manifeste. Partout où ils emploient ce mètre, leur rythme est amorphe, incapable de prendre jamais une figure précise. Le moment n'était pas encore venu de « disloquer » l'alexandrin. Pour que sa forme normale pût être altérée sans péril d'une complète subversion, il fallait sans doute le tenir plus ou moins longtemps assujetti à des règles sévères, en déterminant, en accusant avec rigueur cette symétrie fondamentale hors de laquelle des oreilles novices ne pouvaient encore que se fourvoyer au hasard dans une molle inconsistance. Ce fut là l'œuvre de Malherbe. On a dit que Malherbe faisait des vers beaux comme de la prose, et, en un sens, on a eu raison, car les qualités de ce poète n'ont rien qui relève proprement de la poésie. Considérons en lui non plus le poète, mais le versificateur : il se trouve au contraire que son rôle distinctif et son mérite essentiel ont été de séparer systématiquement le vers de la prose. Soumettant l'alexandrin à des lois inflexibles, il en a institué, il en a consacré le type classique.

Il faudrait partir de ce type pour suivre l'évolution rythmique de l'alexandrin; et, si nos plus récents novateurs ont réduit la langue poétique à je ne sais plus quelle informe mélopée, c'est parce qu'ils eurent le tort de le perdre de vue. On sait quelles altérations y apportèrent les romantiques d'abord, puis les Parnassiens. Les romantiques affaiblirent la césure médiane et la césure finale en se permettant d'une part l'enjambement du premier hémistiche sur le second, de l'autre l'enjambement d'une unité métrique sur la suivante. Quant au Parnasse, il supprima tout vestige de césure au milieu du vers, et tandis que, par un reste de superstition, les romantiques s'astreignaient à terminer l'hémistiche sur une tonique, il fit des alexandrins où la césure normale couperait un mot en deux. Ces perturbations de la symétrie classique sont assurément des plus graves. Une série de vers dans lesquels il n'y aurait ni césure médiane ni césure finale n'aurait plus rien de métrique, et n'offrirait à l'oreille qu'un ramage sans accent. Mais il faut aussi remarquer que ces vers irréguliers sont relativement assez rares chez les romantiques et chez les Parnassiens. Chez eux, l'alexandrin classique demeure toujours la base

du rythme. Ils n'élargissent ou ne rompent le cadre que pour le reformer aussitôt. Les vers différant de la prose par une certaine symétrie du rythme, on peut bien sans doute, à mesure que s'affine le sens rythmique, s'écarter davantage et plus souvent de la symétrie parfaite, mais on ne fondera jamais un système de métrique sur la discordance, qui est la négation de tout système et qui nous ramène à la prose pure.

C'est ce que ne semblent pas voir bon nombre des novateurs contemporains, ou, du moins, ce dont ils ne veulent pas tenir compte. Quand M. Vielé-Griffin, par exemple, dit que « la théorie n'a pas à intervenir », que « le poète est maître chez soi », il parle du poète comme si sa langue particulière ne lui imposait aucune condition. C'est le prosateur qui est maître de son rythme. Tant qu'il y aura une langue poétique distincte de la prose, le poète se distinguera du prosateur en se soumettant à certaines règles. Semblablement, quand M. de Régnier affirme que « si le rythme est beau, peu importe le nombre du vers », on pourrait lui citer telle phrase de Chateaubriand ou de Bossuet dans laquelle il n'est pas douteux que le rythme ne soit beau, et qui pourtant est une phrase de prose. Enfin, quand le maître dont se réclament la plupart des vers-libristes, M. Stéphane Mallarmé, assure qu' « en vérité, il n'y a pas de prose », nous le féliciterons soit de sa logique, soit même de sa franchise, mais nous lui ferons ensuite observer que s'il n'y a pas de prose, il ne peut plus, par là même, y avoir des vers. « Tout est vers », prétend M. Mallarmé. En lisant ce qu'écrivent ses disciples, nous serions plutôt tentés de croire le contraire. Lorsque M. Jourdain disait : « Nicole, apportez-moi mes pantoufles », il pensait naïvement faire de la prose. Pas du tout; il faisait un vers, un vers de neuf syllabes. « Il n'y a pas de prose, déclare M. Mallarmé, il y a l'alphabet, et puis des vers plus ou moins serrés, plus ou moins diffus. Le vers est partout dans la langue où il y a rythme, partout, excepté dans les affiches et à la quatrième page des journaux. » Cette restriction même est-elle bien juste? Ici, la logique de M. Mallarmé semble en défaut. Car enfin, il ne s'agit point de style, il s'agit purement et simplement de métrique. Si les vers peuvent être composés d'un nombre quelconque de syllabes, et si, d'autre part, leur rythme est délivré de toute règle.

je ne vois plus aucune raison pour faire une différence entre la quatrième page d'un journal et la première.

Voici une strophe de M. Gustave Kahn, dans les *Palais nomades*. La loyauté me fait un devoir de vous avertir que le sens m'en échappe totalement. Mais ce n'est pas ici le sens qui nous intéresse, ce sont les procédés métriques. Je cite :

Elles quand s'afflige en verticales qui se foncent, le soleil,
Pourquoi seules?
Pourpres banderoles
Où retirez-vous, vers quel fixe
Vos muettes consolations?,
Étirements, affaissements, ô normes,
Quelle fleur d'inconnu fane inutile aux reposoirs de nos soirs,
Où frémit et languit une attente d'espérance vaine?

La première ligne a dix-sept syllabes; la seconde, trois; la troisième, cinq; la quatrième, huit; la cinquième, neuf; la sixième, dix; la septième, dix-sept; la huitième, quinze. Sont-ce là des vers? Pour y consentir, nous devrions admettre d'abord qu'« en vérité, il n'y a pas de prose ». S'il y a encore de la prose au monde, ces prétendus vers ne peuvent manquer d'en être. Coupons-les autrement : qui nous dira ce qu'ils y perdent? Le dernier, par exemple, se décompose de fort bonne grâce en deux « vers », l'un de six, l'autre de neuf syllabes. Et l'avant-dernier, soit en deux, lui aussi :

Quelle fleur d'inconnu
Fane inutile aux reposoirs de nos soirs?

soit en trois, de cette manière :

Quelle fleur d'inconnu
Fane inutile
Aux reposoirs de nos soirs?

ou de celle-ci, pour peu que vous préfériez :

Quelle fleur d'inconnu
Fane inutile aux reposoirs
De nos soirs?

Et comme d'ailleurs il n'y a là ni rime, ni même la moindre trace d'assonance, on se demande en quoi ces groupements arbitraires peuvent bien différer d'un morceau quelconque de prose. Le premier almanach qui nous tombe sous la main se prête le mieux du monde à de telles découpures. Quand les nova-

teurs travaillent de la sorte, ils font peut-être de la poésie, mais à coup sûr ils ne font pas des vers. D'ailleurs, si leur poésie elle-même — ouvrons cette parenthèse — se distingue de la prose, c'est, le plus souvent, par une obscurité qui leur dérobe sans doute le vide de leur imagination et l'insignifiance de leur pensée.

Est-ce à dire qu'il faille condamner toutes les innovations de la jeune école? Je ne le pense pas. Lorsqu'elle s'autorise des changements antérieurs que notre métrique a subis pour faire des vers analogues à ceux des *Palais nomades*, elle oublie que ni Hugo en modifiant le vers classique, ni les Parnassiens en modifiant le vers de Hugo, n'ont jamais perdu de vue, même quand ils l'altéraient par occasion, cette régularité du rythme qui peut bien admettre des discordances, mais qui n'en reste pas moins le principe de toute versification. A vrai dire, je ne vois pas un seul de leurs rythmes dont nous ne puissions trouver la première ébauche, sinon chez Malherbe, du moins chez La Fontaine ou Racine. Mais, tout en maintenant contre des novateurs par trop hasardeux la limite au delà de laquelle il n'y a plus de différence entre les vers et la prose, nous devons aussi reconnaître aux poètes de notre temps le droit de chercher, en deçà de cette limite, un mode de versification mieux approprié à l'idée qu'ils se font de la poésie.

Le Symbolisme s'oppose directement à l'école parnassienne. Tandis que le Parnasse, faisant de son art un instrument de notation, recherchait, dans le rythme comme dans le style, une exactitude parfaite, les Symbolistes, concevant la poésie de tout autre façon, devaient nécessairement modifier le vers des Parnassiens. Ce vers leur parut dur et sec. Il ne s'accordait point avec une poésie beaucoup moins pittoresque que musicale, avec une poésie qui veut, non transcrire le monde visible, mais évoquer ce qui ne se voit point, ce qui ne peut s'analyser, ce dont nous n'avons que le sentiment obscur et lointain. A la poésie symboliste convenait un vers plus « soluble », d'une mesure discrète, d'une sonorité adoucie et comme voilée.

Si la versification des novateurs n'a pas eu son Hugo, quelques poètes de talent suffisent pour en autoriser certaines libertés. Je parlais l'année dernière de M. de Régnier et de son *Aréthuse*. Il

nous donne cette année-ci un nouveau volume dans lequel, avec *Aréthuse*, se trouvent quatre autres recueils, les *Roseaux de la flûte*, les *Inscriptions pour les treize portes de la ville*, la *Corbeille des heures*, les *Poèmes divers*. Le symboliste, chez lui, s'est toujours doublé d'un parnassien. Dirai-je que le parnassien a de plus en plus pris le pas sur le symboliste? Parmi ses pièces nouvelles, il en est beaucoup, les odes notamment et les odelettes de la *Corbeille des heures*, où le poète prend avec la métrique des libertés aventureuses; même lorsque sa facture se précise et se serre, il s'accorde souvent, pour la rime, une latitude que n'aurait jamais admise l'art sévère du Parnasse. Mais, quant au rythme, voici, par exemple, les treize *Inscriptions*, dont l'alexandrin est d'une régularité parfaite. M. de Régnier, lui du moins, n'a jamais perdu le sens de la tradition. Et puis, ce poète du rêve et du mystère est en même temps un artiste. Son goût natif et son éducation devaient le défendre des excentricités barbares. Au lieu que beaucoup des novateurs usurpent au hasard toute sorte de licences, M. de Régnier, en s'affranchissant des règles, se conforme d'autant plus religieusement à ces lois supérieures d'eurythmie qui ne peuvent être fixées par un catéchisme. Il est, entre ceux de la jeune école, le seul peut-être chez qui la justesse du sens rythmique sauve parfois les plus insolites dérogations à notre prosodie régulière.

Un autre poète, M. Fernand Gregh, a récemment fait paraître, pour ses débuts, un recueil que recommandent la grâce du sentiment et de la diction. M. Gregh procède sans doute de Verlaine, et un peu de Baudelaire. Son livre n'en a pas moins un accent d'originalité sincère et tout ingénue. Vous y trouverez mainte élégie vraiment exquise de tendresse, de fraîcheur, de suavité mélancolique. Le jeune poète exprime avec un charme délicat le regret des années matinales; il chante d'une voix douce et triste la maison bénie qui symbolise les rêves, les langueurs, les illusions naïves, l'innocente lascivité de l'enfance. Son âme erre tout autour de ce paradis. Exilé dans le siècle, il a emporté avec lui l'image indécise des choses natales, la vision pâlissante d'un toit bleu qui rit au grand soleil clair, d'un vieux perron écroulé dans les fleurs, d'un parc ombreux et secret, d'un bassin verdi par les mousses, de tout un passé frais et printanier qui, déjà, tremble et recule à

l'horizon toujours plus lointain. Une nostalgie invincible le ramène sans cesse au « seuil blanc des années » ; son chant s'exhale, plaintivement modulé, discret à la fois et pénétrant, fait de furtives évocations, de vagues réminiscences, d'échos mystérieux et profonds que la distance atténue.

Une pièce de ce recueil est déjà célèbre, le *Menuet* :

La tristesse des menuets
Fait chanter mes désirs muets,
Et je pleure
D'entendre frémir cette voix
Qui vient de si loin, d'autrefois,
Et qui pleure.

Chansons frêles du clavecin,
Notes grêles, fuyant essaim
Qui s'efface,
Vous êtes un pastel d'antan
Qui s'anime, rit un instant,
Et s'efface.

O chants troublés de pleurs secrets,
Chagrins qui s'ignorent, les vrais,
Pudeur tendre,
Sanglots que l'on cache au départ,
Et qui n'osent s'avouer, par
Orgueil tendre.

Ah! comme vous broyez les cœurs
De vos airs charmants et moqueurs
Et si tristes!
Menuets à peine entendus,
Sanglots légers, rêves fondus,
Baisers tristes!...

Si charmants que soient ces vers dans leur délicatesse légère et gracile, ils ne doivent pas faire tort au reste du recueil. Je pourrais citer maintes pièces qui valent le *Menuet*. Celle-ci, intitulée la *Musique*, me paraît donner mieux que toute autre la note intime du poète :

La Musique aujourd'hui pourrait dire
Ce que j'ai dans le cœur de tristesse;
C'est un chant qui s'élève et s'abaisse,
C'est le thrène au lointain d'une lyre;

Un refrain au retour monotone
Et si doux qu'on dirait du bonheur,
Mais où vient se briser en mineur
Un arpège éploré qui s'étonne.

O doux mal d'un destin ennemi !
Ma tristesse est toujours autre chose...
Elle est tout ce qui souffre et qui n'ose,
Tout ce qui n'est en pleurs qu'à demi.

Un chagrin qui voudrait s'assoupir,
Un frisson qui fait mal et qui charme,
Un sourire en qui glisse une larme,
Un sanglot qui finit en soupir...

C'est un rêve indécis et lucide
Où l'on parle à quelqu'un d'en allé ;
Un départ à pas lents d'exilé
Qui s'en va déchiré mais placide ;

Les sanglots, les soupirs d'un enfant
Que sa mère a calmé d'un baiser,
Et qui pleure encor mal apaisé
De son doux grand chagrin étouffant...

Ainsi comprise et sentie, la poésie ne peut s'accommoder de la facture parnassienne. On sent, par exemple, dans les vers que je viens de citer, une secrète harmonie entre le sentiment et le mètre, ce mètre impair qui répugne de lui-même à la plastique du Parnasse. Voici une *Berceuse* dans le même ton et dans le même rythme :

L'heure est plaintive et le soir est bleu,
Il vient du bruit de la rue, un peu...

Quelqu'un chantonne au fond de la cour
Un vieux refrain qui parle d'amour.

Dans l'ombre au loin s'éteignent des pas,
Et la chanson meurt tout bas, là-bas...

Et tout se tait, et la vie achève
De s'en aller, lente, au cours du rêve.

Ne pleure pas, ô ma triste enfant,
Mon grand amour veille et te défend.

Le vent est froid, le foyer sans flammes,
Mais chauffons-nous au feu de nos âmes.

Si le silence est sombre et méchant,
Que nos baisers nous soient comme un chant,

Un chant léger qui berce la nuit,
Qui bercera notre sombre ennui.

Viens dans mes bras, laisse aller ta tête...
Ecoute au loin la grande tempête,

L'ouragan vaste au fond du ciel noir,
Le froid de l'ombre et l'effroi du soir...

Entends le vent souffler par rafales,
Et le silence aux doux intervalles...

C'est une mer qui pousse ses flots,
C'est un bruit doux comme des sanglots.

Serrons-nous bien l'un tout contre l'autre,
Il n'y a plus d'amour que le nôtre !

Ton front est doux au mien qui le touche.
Donne ta main et donne ta bouche.

Et puis pleurons, puisque tu le veux,
Pleurons sans fin, pleurons tous les deux,

Front contre front, tes yeux dans mes yeux,
Et nous serons ainsi presque heureux...

La nouvelle poésie ne prétend pas, comme celle des Parnassiens, exprimer en perfection des choses précises. Ce qui peut la caractériser, au contraire, c'est le sentiment de l'imparfait, de l'inachevé, de l'indéterminé, des choses qui n'ont pas de contours bien définis. Aussi fait-elle volontiers, depuis Verlaine, un fréquent usage des rythmes impairs. Ces rythmes ont par eux-mêmes je ne sais quoi de flottant. Leur instabilité répugne à toute rhétorique, leur discordance éveille une impression de trouble. Tandis que la symétrie du rythme pair a je ne sais quel air spécieux et concerté, ils semblent, dans l'incertitude de leur allure, réfléchir sponta-

nément, rendre, sans rien d'arrangé ni de convenu, l'émoi d'une âme frissonnante et qui ne s'est pas encore ressaisie.

Quant à la rime, elle s'astreignait depuis Malherbe à des règles sévères, dont les unes sont factices, tandis que les autres, bonnes sans doute pour certains genres, parfaitement appropriées à la poésie didactique ou oratoire, étaient en contradiction flagrante avec une poésie vaporeuse, crépusculaire, une poésie de frissons et de murmures, qui n'a rien d'analytique, rien de logique, rien de technique, qui est tout aérienne, toute spirituelle. Cette poésie. s'il faut bien qu'elle s'exprime, veut du moins se matérialiser le moins possible. Elle fuit l'étroite armature des cadences fixes comme celle des vocables précis.

Il serait trop long de relever ici par le détail les infractions de nos jeunes poètes aux règles traditionnelles de la rime. Quelques-uns l'ont complètement abolie; ce sont les mêmes qui affranchissent le nombre et le rythme de toute loi. Nous n'avons rien à leur dire. Aussi bien, pure question de mot. Les définitions, comme disait Pascal, sont libres. Ceux-là appellent des vers ce que nous appelons de la prose, que voulez-vous y faire? Mais il en est d'autres qui, conservant la rime, n'ont peut-être pas eu tort d'en modifier l'usage. Et, par exemple, je ne vois guère de quoi s'autorise « l'ordonnance de Ronsard ». Si un juste sentiment de l'harmonie avait induit tel ou tel poète à alterner les rimes masculines et les féminines, était-ce une raison pour que cette « ordonnance » devînt obligatoire? Les législateurs de notre versification, Ronsard d'abord (puisque c'est de lui que nous vient la règle de l'alternance), mais surtout Malherbe et Boileau (car, dans tout le reste, Ronsard est beaucoup plus libéral), multiplièrent les règles mécaniques qui dispensent d'avoir de l'oreille et du goût. Ils réduisirent le plus possible la part de l'individualité, c'est-à-dire du génie; ils appliquèrent à la versification comme à la poésie elle-même cette théorie étroitement classique et cartésienne, que le sens propre doit être sacrifié au sens commun. De là tant de prescriptions qui avaient sans doute leur fondement dans une vérité générale, mais qui n'en doivent pas moins être considérées comme de fâcheuses contraintes pour le poète, dès qu'elles réduisent ses moyens d'expression, dès que, substituant à la variété des talents une rectitude uniforme et abstraite, elles mettent sur

la même ligne le méchant rimeur et le grand artiste. Il est heureux que Racine et La Fontaine ne se soient pas soumis à toutes les règles de la versification officielle.

Celle-là, pourtant, ils l'observèrent. Une règle aussi arbitraire a subsisté jusqu'à nos jours, et les romantiques eux-mêmes ne se permirent pas d'y porter la moindre atteinte. Elle a pour effet la variété? Sans doute; mais quelle variété monotone, et machinale! Si les rimes féminines ont quelque chose de moins arrêté, quelque chose d'atténué pour ainsi dire et comme d'estompé par la muette, pourquoi ne s'en servirait-on pas à l'exclusion des masculines quand on veut, par exemple, exprimer des choses rêvées, des choses imprécises et presque illusoires, confuses divinations, fugitifs ressouvenirs, mélancolies subtiles, à peine conscientes? C'est ce que font les poètes de la jeune école. Lisez, de M. Gregh, la *Brise en larmes :*

Ciel gris au-dessus des charmes,
Pluie invisible et si douce
Que sa caresse à ma bouche
Est comme un baiser en larmes:

Vent qui flotte sur la plaine,
Avec les remous d'une onde,
Doux vent qui sous le ciel sombre
Erre comme une âme en peine;

Ame en peine, âme des choses
Qui frissonne sur la plaine,
Ame éparse et fraternelle
Des cieux, de l'ombre et des roses;

Ciel, forêt bleue, aube grise,
Doux amis de ma tristesse,
Ma bouche au hasard vous baise
Sur les lèvres de la brise....

Dans cette pièce même, vous avez remarqué certaines rimes approximatives : *douce* et *bouche*, *onde* et *sombre*, *plaine* et *fraternelle*, *tristesse* et *baise*. On se rappelle le temps où les Parnassiens refusaient à Lamartine le nom de grand poète sous prétexte qu'il lui était arrivé de rimer *cèdres* avec *ténèbres* et *vagues* avec *algues*. Dans leur réaction contre le Parnasse, les Symbolistes devaient tout naturellement relâcher la rime. Non pour le malin plaisir

de s'opposer à leurs prédécesseurs et d'en prendre gratuitement le contrepied. Mais si la rime exacte convenait à la poésie parnassienne, la nouvelle poésie l'évitait d'intinct, elle en fuyait l'indiscret éclat, le martèlement régulier et sec. Souvent même, de simples assonances lui suffisent. Et pourquoi pas? Il y a des chansons « grises », comme disait Verlaine, il y en a de naïves, de timides, de presque ineffables, dans lesquelles la batterie des rimes riches ferait un bruit criard et discordant.

Concluons, sans entrer ici dans plus de détails, que toute conception particulière de la poésie a droit à sa métrique propre. On peut admirer les artistes impeccables du Parnasse, sans se croire obligé de ne voir dans le Symbolisme qu'une ridicule extravagance. Et de même on peut accorder au Symbolisme beaucoup des nouveautés qu'il a introduites dans la versification, sans traiter pour cela ses devanciers de rhéteurs et de charlatans. Les deux écoles poétiques ne doivent pas s'exclure. Il y aura toujours des vers-libristes et des Parnassiens. Oserai-je dire qu'il y en a toujours eu? Au XVIIe siècle, les Corneille et les Boileau sont des Parnassiens, les Racine et les La Fontaine sont des vers-libristes. De notre temps, la poésie, si elle exprime des idées précises, des sensations définies, des contours arrêtés, empruntera au Parnasse sa ferme et austère métrique; et, pour exprimer ce que les formes sensibles recouvrent d'indécis et d'ondoyant, ce que l'âme humaine recèle d'obscur, de vague, d'inquiet, elle profitera des libertés que le Symbolisme nous a définitivement acquises. Le même poète, suivant l'inspiration du moment, se fera tour à tour vers-libriste et parnassien. Voici, pour finir, un sonnet de M. Gregh, qui est d'une gravité somptueuse et magnifique :

NUPTIÆ

Pareils aux grands Amants des légendes antiques,
Nous avions fiancé nos âmes près des vagues,
Et ses yeux agrandis et l'éclair de ses bagues
Luisaient dans l'ombre avec des clartés magnétiques.

Et nos baisers, parmi les choses éternelles,
Se changeaient en serments sur nos lèvres unies...
Et le vent et la mer, profondes harmonies,
Faisaient tonner pour nous leurs orgues solennelles...

Parfois, à nos serments attendris et pieux
Nous montrions du doigt l'éternité des cieux,
Dont les flots noirs berçaient le lumineux prestige ;

Quand soudain une étoile aux voûtes de l'éther,
Ivre d'espace et d'ombre, et prise de vertige,
Se détacha du ciel et tomba dans la mer...

Georges PELLISSIER.

P.-S. — L'Académie française vient de décerner à la *Maison de l'Enfance* le prix Archon-Despérouses. Ce n'est pas une raison pour que les vers-libristes crient victoire. D'abord, M. Gregh est un des plus discrets parmi les novateurs, et ni M. Vielé-Griffin, ni M. Gustave Kahn n'ont reçu, que je sache, le moindre bout de couronne. Ensuite, M. Sully Prudhomme nous en avertit, il faut voir dans le choix de l'Académie un hommage au talent du poète et non pas la sanction de nouveautés prosodiques « très discutables ». Le rapporteur de la commission ne couronne M. Gregh que d'une main; de l'autre, si je puis dire, il fait un geste de protestation contre les tentatives des novateurs. Pourtant, c'est déjà beaucoup qu'un des maîtres du Parnasse désigne lui-même aux suffrages de la Compagnie un poète dont la versification transgresse presque toutes les règles de la prosodie traditionnelle. On ne pouvait demander plus à M. Sully Prudhomme; sachons-lui gré d'être passé par-dessus ses répugnances pour les manquements à la prosodie parnassienne. Aussi bien il paraît que, dans la discussion qui a eu lieu, d'autres académiciens, sans rien abandonner, bien entendu, des principes essentiels sur lesquels repose notre métrique, se sont montrés beaucoup moins hostiles à certaines libertés de la jeune école, à la plupart de celles qu'a prises M. Gregh. Si ce n'est pas la versification nouvelle qui vient d'être consacrée, c'est, du moins, la nouvelle poésie qui, pour la première fois, obtient de l'Académie une « récompense ». Or, cette forme de poésie a, comme nous venons de le dire, ses moyens d'expression à elle; il faut bien les lui concéder. On ne conçoit pas des pièces comme la *Musique* ou la *Brise en larmes* rythmées et rimées sur le mode parnassien.

G. P.

LA PRESSE ET LES LIVRES

ÉTUDES SUR L'HISTOIRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DANS LE DÉPARTEMENT DE L'INDRE. PREMIÈRE PARTIE : L'ENQUÊTE DE 1791-1792, par *Ad. Crémieux*, professeur d'histoire au lycée de Châteauroux; Châteauroux, in-8° de 64 p., 1896. — Dans cet opuscule, reproduction d'un article paru dans la *Revue du Berry*, M. Ad. Crémieux retrace, à l'aide des documents de l'enquête de 1791-1792, la situation des collèges et des petites écoles dans le département de l'Indre, au commencement de la Révolution. On sait qu'à la fin de 1791, le Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative adressa aux directoires de département et de district une double circulaire, pour leur demander « de recueillir tous les renseignements relatifs aux fonds actuellement consacrés à l'instruction dans toute l'étendue de l'empire ». Des tableaux joints aux circulaires, et que les directoires de district avaient à remplir, devaient contenir la liste des établissements d'instruction publique, avec l'indication détaillée de leurs revenus et de leurs dépenses, du personnel des professeurs, maîtres, boursiers, etc., et de leurs honoraires et pensions; le Comité demandait qu'on fît entrer dans ces tableaux « tous les établissements relatifs à l'instruction publique, considérée dans son acception la plus étendue, depuis les Académies jusqu'aux plus petites écoles de campagne, et pour l'un et l'autre sexe ». Le ministre de l'intérieur, Cahier de Gerville, adressa de son côté aux directoires de département, le 15 décembre 1791, une lettre leur demandant de rédiger « un mémoire qui contiendra une notice sur chacun des établissements d'éducation et d'instruction qui existent dans l'étendue du département ». Les autorités de l'Indre ne mirent pas un grand empressement à répondre aux demandes du Comité et du ministre; cependant les directoires de district — excepté celui du district d'Issoudun — finirent par remplir les tableaux qui leur avaient été transmis, et les firent passer au directoire de département; celui-ci ne les avait pas encore envoyés à Paris lorsque la journée du 10 août 1792 mit fin au régime constitutionnel et fit décider la réunion d'une Convention; cette circonstance décida l'autorité départementale, devenue suspecte au nouveau gouvernement, à garder pour elle les documents qu'elle avait recueillis; les pièces de l'enquête restèrent donc à Châteauroux, où elles sont encore et où M. Crémieux les a consultées aux archives départementales.

Grâce aux tableaux dressés par cinq des six districts de l'Indre,

M. Crémieux a pu donner des renseignements intéressants sur la situation des collèges et écoles latines de ce département en 1791. Il y avait huit collèges, ceux de Saint-Gaultier, de Châteauroux, de Levroux, de Châtillon, de la Châtre, du Blanc, d'Issoudun et de Vatan (sur ces deux derniers collèges, situés dans le district d'Issoudun, dont le directoire n'avait rien répondu aux lettres du Comité et du ministre, l'enquête ne fournit pas d'indications), et quatre écoles latines (écoles où se trouvait un maître enseignant le latin), à Argenton, à Cluis-Dessus, à Montchevrier et à Aigurande. La fondation de ces établissements, à l'exception des collèges de Levroux, de Châtillon et de la Châtre, ne remontait qu'au XVIIIe siècle (celui du Blanc datait de 1787 seulement); leur personnel enseignant était généralement composé d'ecclésiastiques; leur budget n'était pas considérable: « A Châteauroux, une somme fixe de 600 livres était prélevée sur les revenus de l'octroi de la commune et répartie entre le principal et le sous-maître; la ville leur donnait aussi le logement dans la maison des Capucins convertie en collège; enfin ils percevaient sur chaque élève une rétribution mensuelle de 2 livres ». Le collège du Blanc était le plus important et le plus riche : il comprenait un principal professeur, avec un traitement de 600 livres; un grammairien ou premier sous-maître, avec 300 livres; un second grammairien ou second sous-maître, avec 200 livres; un maître d'écriture et d'arithmétique, avec 200 livres; trois maîtres pour apprendre à lire, avec 80 livres chacun; en outre, les élèves payaient une rétribution (4 livres par mois pour les plus avancés, 2 livres pour ceux de la classe d'écriture et d'arithmétique, 10 sols pour les commençants), dont les deux tiers servent à augmenter les honoraires des maîtres. Quant à l'enseignement, les exercices religieux tenaient partout la première et la plus grande place; ainsi le principal du collège de Levroux devait « conduire les élèves, tous les jours de classes ordinaires, à l'église pour entendre la messe du chœur; les faire assister les dimanches et fêtes aux messes de paroisse et aux vêpres et aux offices dans la chapelle de la Sainte-Trinité, faire chanter tous les dimanches le *Salve regina* en sa présence, et les samedis de chaque semaine devant l'autel de Saint-Roch et à l'ancien hôpital par ses écoliers d'écritur ».

Les petites écoles étaient moins nombreuses, proportionnellement, que les collèges. Il n'y en avait que dix-neuf dans tout le département, réparties sur un territoire qui comprend plus de deux cents paroisses. Les notes qu'il a été possible de recueillir sur l'organisation de ces écoles, leur enseignement, le nombre de leurs élèves, sont malheureusement très incomplètes. On connaît les revenus de quelques écoles, le chiffre de la rétribution payée par leurs élèves : et c'est tout. « Nous avons vainement consulté, dit M. Crémieux, les extraits des procès-verbaux des visites des archevêques de Bourges ou de leurs délégués, qui se trouvent au dépôt départemental : tous sont muets sur la situation de l'enseignement dans les paroisses visitées.

Une recherche aux archives de l'archevêché de Bourges, où se trouvent les minutes complètes des procès-verbaux de visite, n'a pas été plus heureuse. » L'auteur conclut que « dans l'enseignement primaire, plus encore que dans l'enseignement secondaire, l'œuvre à accomplir était immense pour réaliser le vœu de la Constituante de donner à tous les citoyens « les parties d'enseignement indispensables » pour tous les hommes ».

Le travail de M. Crémieux se recommande par d'excellentes qualités de méthode, de précision et de clarté; et ce premier fascicule fait bien augurer de la suite que l'auteur, nous l'espérons, lui donnera prochainement.

J. G.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique.

(Suite.)

Les sujets de compositions françaises donnés aux examens des brevets élémentaire et supérieur (sessions de 1896). Paris, Delalain, in-12, 1897.

Les bienfaits de l'éducation nationale et populaire. Conférence par *A.-L. Baraud*. Cognac, imprim. Marcel Durosier, in-12, 1897.

L'insegnamento religio sonelle scuole dello Stato, par le docteur *Carlo Conti*. Martina Franca, in-12, 1897.

Leipziger Lehrerbuch. Leipzig, in-12, 1894.

Ibid. Leipzig, 1896.

Etude historique sur l'instruction primaire en Corse depuis les temps les plus reculés jusqu'en 1789, par *J.-F. Patacchini-Pinelli.* Bastia, impr. Joseph Santi, in-8°, 1897.

Les insectes nuisibles: ravages; moyens de destruction, par *A. Acloque.* Paris, Alcan, in-12, 1897.

Contribution à la physiologie du langage, par *Adrien Timmermans.* (Extrait des Archives des sciences médicales, n° 6, novembre 1896). Paris, Masson, in-8°.

La Faculté des arts de l'université d'Avignon. Notice historique accompagnée des statuts inédits de cette faculté, par *J. Marchand.* Paris, A. Picard, in-8°, 1897.

Direccion General de Instruccion pública : Programas escolares aprobados por resolucion gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897. Montevideo, imprenta de la Naicion, in-8°, 1897.

Ligue de l'enseignement de Reims : Importance de l'éducation dans une démocratie, par *Emile Dubois.* Conférence du 26 février 1897. Reims, impr. nouvelle, in-12, 1897.

Nouvelles cartes d'étude à l'usage des classes élémentaires : *Les cinq parties du monde. La France*, par MM. *Marcel Dubois* et *E. Sieurin.* Paris, Masson, in-4°, 1897.

La nouvelle lecture rationnelle ou *premier livre de lecture courante* à l'usage des écoles enfantines, des écoles maternelles et des classes élémentaires des écoles primaires : Leçons morales, leçons civiques, leçons de choses, par *F.-A. Noël.* Paris, Gédalge, in-12.

Cours complet d'arithmétique, par trois directeurs d'écoles, primaire élémentaire, supérieure et normale. *Cours préparatoire* : Notions sur les nombres. Préparation au calcul. L'idée avant le mot. Paris, Garnier frères, in-8°, 1893.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

ACTES DE SAUVETAGE A L'INCENDIE DU BAZAR DE LA CHARITÉ. — Parmi les noms des personnes qui ont contribué, dans la mesure du possible, au péril de leur vie, au sauvetage des victimes de l'incendie du Bazar de la Charité, à Paris (4 mai), se trouvent ceux de trois fonctionnaires de l'instruction publique et des beaux-arts. M. Armand Dayot, inspecteur des beaux-arts, M. Comte, directeur de l'école communale de la rue du Faubourg-Saint-Honoré, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, et M. Roussel, secrétaire du Musée de sculpture comparée, ont reçu, le premier, une médaille d'argent de 1re classe, les deux autres, une médaille d'argent de 2e classe. M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts leur a adressé à tous trois une lettre de félicitations.

Nous donnons ci-après le texte des rapports relatifs à MM. Dayot et Comte, adressés à M. le ministre, et celui des trois lettres de félicitations.

Rapport du directeur des beaux-arts au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (du 19 mai).

Monsieur le ministre,

Désirant adresser à M. Dayot, inspecteur des beaux-arts, une lettre de félicitations pour sa belle conduite lors de l'incendie du Bazar de la Charité, vous avez demandé qu'un rapport circonstancié vous fût présenté sur la part prise par M. Dayot au sauvetage des victimes.

M. Dayot, convoqué selon vos instructions, a déclaré qu'il n'avait guère à fournir sur la catastrophe d'autres détails que ceux qu'il avait déjà publiés dans le *Figaro*.

Il sortait du Salon des Champs-Elysées, le 4 mai, vers quatre heures un quart, lorsqu'il aperçut une colonne de fumée du côté de la rue François Ier. Il courut aussitôt sur le lieu de l'incendie et trouva le Bazar de la Charité en feu; quelques rares spectateurs, passants ou habitants de la rue, regardaient s'enfuir les derniers blessés qui avaient pu s'échapper. Le bâtiment était inabordable par la façade, les flammes barraient presque entièrement la rue Jean Goujon.

M. Dayot, entendant dire à une femme du peuple qu'il restait au moins trois cents malheureux enfermés dans le brasier, se lança, sur le champ, dans le passage étroit qui séparait, à gauche, le baraquement de la maison voisine et, suivi d'un ouvrier qui se tenait là et qui montrait le poing au feu, déboucha dans le terrain vague situé derrière le Bazar. Deux gardiens de la paix s'y trouvaient: M. Dayot et son compagnon les aidèrent à faire passer par dessus le mur une dame gravement blessée et qui était complètement inerte.

Personne ne sortait plus du Bazar par les issues du fond; cependant on entendait encore quelques cris à l'intérieur. M. Dayot tenta à plusieurs reprises d'approcher des portes et fut chaque fois repoussé par les flammes. C'est alors qu'il vit deux dames apparaître, en feu, et tomber sans réussir à franchir le seuil. A ce moment, le toit s'écroula, le feu redoubla d'activité et la position devint critique, car le passage par où M. Dayot avait pénétré fut coupé par les flammes. La chaleur était intolérable, et, sans les seaux d'eau dont les voisins les avaient inondés, M. Dayot et ses compagnons voyaient certainement leurs habits prendre feu.

L'ouvrier suggéra l'idée de se protéger le visage avec des tampons d'herbe; cette herbe était brûlante.

Heureusement le feu baissait, et les pompiers, l'attaquant sur ces entrefaites, eurent bientôt conjuré le danger. M. Dayot les aida à diriger leurs lances, coopéra ensuite à la première recherche des cadavres, et se retira dès qu'il jugea son concours superflu.

Tel est le récit de M. Dayot, qui a ajouté, en terminant, qu'il avait fait « une chose toute naturelle », « qu'il n'avait sauvé personne », et « qu'il n'avait que le regret d'être arrivé trop tard pour se rendre utile ».

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Le directeur des beaux-arts,
H. Roujon.

Lettre de félicitations adressée à M. Armand Dayot par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (du 25 mai).

Monsieur,

Je suis heureux de la distinction qui vient de vous être conférée pour votre belle conduite le jour de l'incendie du Bazar de la Charité.

Amené par le hasard dans les environs, vous n'avez pas hésité à vous lancer aussitôt dans le terrain vague situé derrière le foyer où la mort faisait son œuvre. Vous espériez sauver quelque victime; cela vous suffisait pour vous faire oublier que votre vie était en péril.

Lorsque je vous ai fait demander des détails sur votre rôle dans cette catastrophe, vous avez déclaré que « vous aviez fait une chose toute naturelle », que « vous n'aviez sauvé personne » et que « vous n'aviez que le regret d'être arrivé trop tard pour vous rendre utile ».

Je ne puis que louer ici votre modestie.

Ce n'est point chose toute naturelle que d'exposer sa vie pour autrui; d'autre part, il est avéré que vous avez contribué au sauvetage dans la mesure où les circonstances vous le permettaient et, n'eussiez-vous pas été assez heureux pour le faire, ce n'est jamais un acte inutile qu'un exemple de sang-froid, de courage et de dévouement.

Recevez, Monsieur, avec mes félicitations, l'assurance de ma considération distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
A. Rambaud.

Rapport du vice-recteur de l'académie de Paris au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (du 14 mai).

Monsieur le ministre,

Informé que M. Comte, directeur de l'école communale de la rue du Faubourg-Saint-Honoré, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, avait participé au sauvetage des victimes de l'incendie du Bazar de la Charité, j'ai cru devoir recueillir à ce sujet quelques renseignements précis.

A 4 heures 20 minutes, M. Comte, qui venait de faire sa classe, arrivait rue Jean Goujon, attiré par l'épaisse colonne de fumée qui s'étendait sur tout le quartier. Le Bazar était en feu. Quatre ou cinq hommes, dont un gardien de la paix, cherchaient à renverser une palissade qui séparait, à gauche, le Bazar d'un hôtel particulier. M. Comte se joint à eux, s'élance avec eux dans l'enceinte, et, par le boyau aboutissant à la palissade arrachée, ramène dans la rue trois femmes dont l'une brûlait. Puis il rentre et fraie le passage à deux autres dames donc une, atteinte au visage, avait le dos entièrement nu, son corsage tombant en lambeaux.

A ce moment, le service d'ordre s'organisait. Tout était effondré dans le Bazar ; M. Comte, se voyant réduit à l'impuissance, se retira.

J'ai pensé, monsieur le ministre, que cette conduite devait vous être signalée. Elle vous paraîtra sans doute mériter une lettre de félicitations.

Je suis avec respect, monsieur le ministre, votre très humble et très obéissant serviteur.

Le vice-recteur,
GRÉARD.

Lettre de félicitations adressée à M. Comte par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (du 13 mai).

Monsieur le directeur,

J'ai reçu les renseignements que je vous avais demandés sur votre participation au sauvetage des victimes du Bazar de la Charité.

Je constate que vous avez activement contribué à l'organisation des secours et que, grâce à votre présence d'esprit, plusieurs personnes ont pu échapper à la catastrophe. Votre conduite, dans cette circonstance, mérite tous les éloges, et je suis heureux de vous adresser mes félicitations.

Recevez, monsieur le directeur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
A. RAMBAUD.

Lettre de félicitations adressée à M. Roussel par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (du 9 juin).

Monsieur,

Le gouvernement vous a décerné une récompense pour le courage et le sang-froid que vous avez montrés lors de l'incendie du Bazar de la Charité.

Je tiens à vous adresser mes félicitations personnelles pour votre belle conduite.

Recevez, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
A. RAMBAUD.

RÉCOMPENSES POUR LES COURS D'ADULTES EN 1897. — Le nombre des médailles de bronze qui seront décernées en 1897 a été porté de 60 à 100, par arrêté de 14 mai 1897.

MUSÉE PÉDAGOGIQUE DE LA VILLE DE PARIS. — Un avis inséré au *Bulletin municipal officiel de la Ville de Paris* fait savoir que le Musée pédagogique de la Ville, 47, rue Montmartre, est ouvert au public, depuis le 1er avril, le *jeudi* et le *samedi*, de midi à 5 heures.

VOEU DU CONSEIL GÉNÉRAL DE L'AVEYRON RELATIF A LA PROTECTION DES ANIMAUX UTILES ET A LA DESTRUCTION DES ANIMAUX NUISIBLES A L'AGRICULTURE. — Le Conseil général de l'Aveyron a émis le vœu, dans sa séance du 27 avril 1897, « qu'un encouragement soit accordé aux élèves des écoles primaires sous forme de livres de prix, livrets de caisse d'épargne, etc., pour la protection des animaux utiles et la destruction des animaux nuisibles à l'agriculture ».

ORGANISATION D'UN CONCOURS ANNUEL PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET HORTICOLE ENTRE LES ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE GARÇONS ET DE FILLES DANS LE DÉPARTEMENT DU FINISTÈRE. — Ce concours, qui vient d'être institué, par décision de l'inspecteur d'académie et du préfet, aura lieu dans les chefs-lieux de canton désignés par le préfet entre les élèves des écoles primaires publiques des deux sexes; le concours sera distinct pour chaque sexe.

Les épreuves du concours comprendront :

1° Une composition écrite sur deux questions (durée, une heure et demie); 2° une épreuve orale d'une durée de dix minutes par candidat. Cette épreuve pourra avoir lieu dans un jardin, une ferme ou toute autre espèce de champ désigné par la commission.

Les commissions seront composées de trois instituteurs choisis par l'inspecteur d'académie, d'agriculteurs désignés par le préfet, de l'inspecteur primaire et du professeur départemental, qui fera partie de droit de toutes les commissions.

Des récompenses consistant en ouvrages d'agriculture, d'horticulture et d'économie domestique seront accordées aux élèves qui auront obtenu les meilleures notes, dans la proportion d'un prix pour dix concurrents.

Un programme détaillé des matières sur lesquelles portera le concours : *Agriculture*, pour les garçons; *Ménage rural* pour les filles, est publié au *Bulletin* départemental.

Le Sou de l'orphelin. — Une association est en voie de formation dans le département du Finistère pour venir en aide aux orphelins d'instituteurs; elle s'appellerait le « Sou de l'orphelin ».

La cotisation annuelle est fixée à 0 fr. 60 c. par an.

Les auteurs de ce projet en exposent ainsi le fonctionnement, qui serait des plus simples :

« Dans chaque canton, un jour de conférence, un instituteur recevrait les cotisations et dresserait la liste des donateurs, membres ou non de l'enseignement. Listes et cotisations seraient remises à MM. les inspecteurs primaires. Ces derniers remettraient, sans frais, en une ou plusieurs fois, les recettes de plusieurs cantons, ou de tout leur arrondissement, à M. l'inspecteur d'académie, qui serait président de l'œuvre. Un instituteur de bonne volonté dresserait la liste générale des souscripteurs, liste qui pourrait être publiée tous les semestres ou tous les ans dans le *Bulletin pédagogique*.

Quant à la répartition, elle appartiendrait à M. l'inspecteur d'académie qui, sur le rapport des inspecteurs primaires, adresserait un secours immédiat aux orphelins dès la mort d'un instituteur pauvre. Le reste de la somme, si reste il y avait, serait réparti entre les orphelins les plus nécessiteux du département. »

Cours d'adultes a l'école normale d'institutrices de Grenoble. — Un cours d'adultes a fonctionné pendant le cours de l'hiver dernier à l'école annexe de l'école normale d'institutrices de Grenoble. Les leçons étaient données par les élèves-maîtresses de 3e année, mais les professeurs à tour de rôle présidaient les séances, contrôlaient la préparation du cours, et de temps en temps faisaient une conférence modèle sur des sujets de lettres, de sciences ou de travail manuel. Au 31 mars, le cours comptait 52 élèves inscrites; il a été fréquenté régulièrement par 36 jeunes filles (ouvrières ou apprenties) pendant les mois de février et de mars. Actuellement le cours est fermé; mais on continuera durant l'été à aider quelques jeunes filles qui ont demandé à se faire corriger des devoirs de composition française.

Les élèves-maîtresses sont de cette façon initiées dès l'école normale à l'enseignement des adultes; ces cours complètent heureusement leur éducation professionnelle et pédagogique, en même temps qu'ils rendent les plus utiles services à la population ouvrière de la ville de Grenoble. On ne peut que souhaiter la continuation de l'œuvre excellente entreprise par le personnel de l'école normale de Grenoble et faire des vœux pour son développement.

Concours agricole entre les instituteurs des cantons de Nomeny et de Pont-a-Mousson (Meurthe-et-Moselle). — Ce concours comporte 200 francs de primes, une distribution de médailles et d'ouvrages d'agriculture.

Les candidats auront à présenter :

1° Un rapport sur la *situation agricole* de la commune de l'instituteur.

2° L'énumération « des services agricoles rendus par l'établissement de musées scolaires servant aux leçons de choses, ou par toute autre méthode destinée à ouvrir l'intelligence des enfants au point de vue agricole ».

VOEU DU CONSEIL GÉNÉRAL DU TARN. — Le Conseil général du Tarn a émis le vœu, dans sa séance du 18 mai, que « l'inspection académique réglemente et régularise l'usage des livres dans les écoles communales de façon à éviter les variations qui se produisent d'école à école ».

PRIX BIENNAL ETIENNE FALCOUZ. — Le prix biennal Etienne Falcouz, de la valeur de 1,000 francs, fondé par décret du 25 mars 1897 sur la rente annuelle de 4,000 francs allouée à l'université de Lyon par M. Augustin Falcouz, sera décerné en 1898 à l'auteur du meilleur mémoire sur la question suivante, mise au concours par l'université, sur la proposition de la faculté des lettres : *Etude sur un poète dramatique français du XIXe siècle*.

Pour être admis à concourir, il faut être de nationalité française et avoir moins de trente ans au 1er mai 1898.

Les mémoires ne seront reçus qu'à l'état de manuscrits entièrement inédits. Ils devront parvenir, francs de port, au secrétariat de l'université (faculté de médecine), avant le 1er mai 1898, dernier délai.

Ils porteront chacun une devise qui sera répétée sur un pli cacheté joint à l'ouvrage et contenant le nom de l'auteur.

L'auteur ne devra pas se faire connaître, sous peine d'être exclu du concours.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA SOCIÉTÉ D'ASSISTANCE POUR LES AVEUGLES. — Cette assemblée a eu lieu à l'école Braille le dimanche 9 mai, sous la présidence de M. Marsoulan, conseiller municipal.

M. le Dr Laborde a fait connaître les résultats du concours ouvert à l'école Braille pour la construction d'un appareil imprimant simultanément l'écriture Braille et l'écriture ordinaire.

Huit projets ont été envoyés au jury du concours. Tous étaient intéressants; mais la forme sous laquelle ils ont été présentés n'a pas permis de se rendre compte assez exactement de ce que serait la machine finie et du prix qu'elle coûterait. Les prix de 1,000 francs et de 500 francs prévus pour le concours n'ont donc pas été attribués. Mais trois mentions de 300, 200 et 100 francs ont été accordées à MM. Bovyn, mécanicien à l'Institut physique de Lille; l'abbé Burg, curé de Mollkirch (Alsace), et Marcel David, élève en pharmacie à Saint-Cloud.

Un concours nouveau sera organisé en 1898.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Dans le grand-duché de Hesse, une nouvelle loi sur les traitements des instituteurs est entrée en vigueur le 1er avril dernier; elle apporte de grandes améliorations à la situation du personnel enseignant primaire dans les localités d'une population inférieure à 20,000 habitants, dont les instituteurs étaient jusqu'à présent moins bien traités que ceux des grandes villes. Désormais, tout instituteur aura droit au traitement minimum suivant :

Après	3 ans de service	1,100	marks
—	6 —	1,200	—
—	9 —	1,300	—
—	12 —	1,400	—
—	15 —	1,500	—
—	18 —	1,600	—
—	21 —	1,700	—
—	24 —	1,800	—
—	27 —	2,000	—

Les années de service sont comptées à partir du jour où a été subi l'examen définitif. Outre son traitement, l'instituteur a droit à un logement avec jardin, ou à une indemnité de logement. Cette indemnité, dont le chiffre varie selon les communes, et selon que l'instituteur est marié ou célibataire, est comptée dans le calcul de la retraite pour une somme fixe de 200 marks. Les institutrices jouissent des mêmes traitements que les instituteurs, avec cette différence qu'après dix-huit années de service, ou après que le chiffre de 1,600 marks a été atteint, l'avancement cesse, tandis qu'il continue jusqu'à 2,000 marks pour les instituteurs. Les augmentations de dépenses occasionnées par la nouvelle loi sont supportées par l'Etat, sans qu'il en résulte de nouvelles charges pour les communes.

La loi hessoise, on le voit, se distingue avantageusement de la loi prussienne.

— Un professeur de la faculté de droit de l'université de Berlin le Dr Conrad Bornhak, vient de publier dans une revue allemande, la *Selbstverwaltung*, un article dans lequel il fait ressortir les avantages qu'il y aurait à recruter les instituteurs dans le personnel des anciens sous-officiers. Voici comment s'exprime M. Bornhak, qui n'est peut-être pas un juriste éminent, mais qui est à coup sûr un étonnant pédagogue :

« Puisque les sous-officiers peuvent acquérir les connaissances nécessaires pour le degré supérieur du service subalterne, il leur sera aisé de s'approprier les connaissances bien moindres que nécessite le service de l'école. Et puisque les fonctions de gendarme, qui impli-

quent une large mesure de responsabilité et d'initiative indépendante, sont exclusivement remplies par d'anciens soldats, on ne voit pas pourquoi, parmi tous les emplois subalternes, celui-là seul d'instituteur n'est pas accessible à des militaires qui ont dû, en leur qualité de sous-officier, faire preuve déjà d'un certain talent pédagogique. La préparation professionnelle pourra se faire en un temps beaucoup plus court que ce n'est le cas pour les élèves des écoles normales, puisqu'il s'agira d'hommes déjà mûrs, qui seront bien supérieurs aux jeunes instituteurs sortant de l'école normale par leur expérience de la vie. D'ailleurs les sous-officiers ont eu déjà la meilleure occasion, pendant leur service militaire, de perfectionner leurs connaissances et leur habileté en calligraphie, en calcul, en religion, et de se préparer ainsi à leur vocation future. En ce qui concerne la gymnastique, il va de soi qu'ils en savent plus qu'il n'est nécessaire, et ceux qui ont fait partie des musiques militaires ont des connaissances musicales qui feront d'eux un ornement du corps enseignant. Les intérêts de l'armée et ceux de la société civile veulent que le nombre des places réservées aux anciens sous-officiers soit augmenté, et c'est le service de l'école qui offre le terrain le plus favorable. »

Le roi Frédéric II avait dû en 1779, à défaut d'un personnel capable, confier en Silésie les fonctions de maîtres d'école à des militaires invalides. Il est curieux de voir aujourd'hui un professeur prussien ériger en idéal éducatif l'expédient provisoire imaginé au siècle dernier par le roi conquérant.

Angleterre. — Le bill allouant une subvention spéciale aux *School Boards* nécessiteux a été discuté en comité à la Chambre des communes le 10 mai, et adopté en troisième lecture le 20 mai. Dans le comité, le vicomte Cranborne, un « chevau-léger » qui est le porte-paroles du parti de la Haute-Eglise et de l'aristocratie intransigeante, a demandé qu'une disposition légale limitât le chiffre de la taxe levée par les *School Boards* : il faut, a dit l'orateur, que les subventions de l'Etat soient employées à alléger le fardeau des contribuables, et non à accroître les dépenses de l'instruction, qui sont déjà trop considérables; on enseigne dans les classes supérieures des écoles publiques des choses absolument inutiles, telles que la chimie et l'hygiène; en outre, les *School Boards* dont les ressources seront accrues par la subvention pourront soutenir plus facilement la concurrence des écoles volontaires, et celles-ci se trouveront placées de ce fait dans une situation défavorable. L'amendement proposé par lord Cranborne a rencontré une vive opposition; un savant, sir John Lubbock, et un instituteur député, M. Yoxall, ont vertement relevé les plaisanteries déplacées du « chevau-léger » sur l'inutilité de la science pour les élèves des écoles primaires, et le chef du département d'éducation, sir John Gorst, a lui-même parlé contre l'amendement. Au vote, 20 voix seulement se sont prononcées en faveur de la proposition de lord Cranborne, tandis que 294 l'ont repoussée.

A la Chambre des lords, le bill n'a pas été l'occasion d'un débat

sérieux. Au moment de la seconde lecture, le 24 mai, lord Reay, l'un des quarante pairs libéraux, a déclaré, « devant un auditoire qui s'est montré fort surpris et a fait la grimace », dit le *Schoolmaster*, « que les écoles des *School Boards* ont fait preuve, en matière d'éducation, d'une supériorité qui a été admirée dans toute l'Europe. Les pairs ont pu grimacer, mais non pas nier, et personne n'a essayé de mettre en doute la vérité de l'assertion. »

— M. Samuel Smith a introduit à la Chambre des communes, le 1er juin, un bill pour l'établissement d'écoles « de continuation » *(Continuation Schools)*. Le bill a subi l'épreuve de la première lecture, et la seconde lecture a été fixée au 28 juin. Mais il est peu probable qu'à une période aussi avancée de la session la discussion puisse être achevée en temps utile.

Autriche. — On annonce que, dans le nouveau Reichsrath, les Jeunes Tchèques et les Polonais, qui disposent ensemble de 130 voix sur un total de 425, cherchent à constituer une majorité disposée à voter le principe de la remise de l'enseignement primaire aux provinces. On éviterait ainsi la possibilité de voir la neutralité de l'école détruite par une modification de la loi scolaire de l'empire dans un sens clérical, et les provinces où les libéraux sont les plus forts, comme la Bohême, pourraient garder leurs institutions scolaires; mais, d'autre part, les provinces dont les Landtags sont aux mains du parti catholique seraient livrées sans défense aux entreprises de la réaction. Ce serait là, dit l'*Œsterreichischer Schulbote*, une application du dicton qui a trop souvent cours en politique : « Saint Florian, épargne ma maison, brûle celle du voisin. »

— Ce n'est pas en France seulement qu'on s'inquiète des effets produits sur la jeunesse par les écrits immoraux et les images indécentes. A Vienne, le conseil scolaire de district, faisant droit aux plaintes réitérées qui lui sont parvenues au sujet de l'exhibition de gravures obscènes aux devantures des boutiques, vient d'adresser à la direction de police l'invitation d'interdire ces exhibitions, et de prendre des mesures pour que les couvertures des cahiers et autres objets destinés aux élèves ne présentent pas des images offensant la morale. La direction de police a donné des ordres conformes à cette invitation

Belgique. — Le *Moniteur belge* a publié dans son numéro du 26 mai un règlement-type et un programme-type pour les écoles primaires communales. Les conseils communaux, auxquels il appartient, aux termes de la loi des 20 septembre 1884-15 septembre 1895 sur l'instruction primaire, d'arrêter eux-mêmes le règlement et le programme d'études des écoles primaires de leur ressort, pourront soit adopter sans modification ce règlement et ce programme, soit y introduire tel changement qui leur paraîtra convenable pour les approprier aux circonstances locales.

— Nous lisons ce qui suit dans le *Bulletin du cercle le Progrès*, de Bruxelles, au sujet de l'œuvre accomplie par les Sociétés scolaires de tempérance dans la province de Limbourg :

« L'œuvre des Sociétés scolaires de tempérance a été fondée dans la province de Limbourg au mois d'octobre 1887. Depuis cette époque, 13,082 garçons âgés de onze ans, *dont la moitié sont aujourd'hui des jeunes gens de quinze à vingt ans*, ont pris l'engagement de s'abstenir de boissons fortes. En immense majorité, ils sont restés fidèles à leur promesse, et leur exemple exerce une influence très heureuse sur leur entourage. Les sociétés scolaires répandent aussi dans les familles, par l'intermédiaire des enfants, un certain nombre d'écrits anti-alcooliques. Si nous disposions des fonds nécessaires, ce nombre pourrait être vingt et trente fois plus considérable; cependant la propagande actuelle, quelque limitée qu'elle soit, ne laisse pas de produire un grand bien.

On a voulu savoir si l'action des Sociétés scolaires de tempérance fait déjà sentir ses effets sur la consommation alcoolique. Mais d'abord, il faudra reconnaître que ces effets ne peuvent être devenus sensibles qu'à partir de l'époque où nos jeunes abstinents, arrivés à l'âge de quinze ans, seraient entrés, sans cela, dans l'armée des consommateurs d'alcool.

L'inspection scolaire a donc procédé à une enquête, portant sur les *cinq* dernières années. Des investigations consciencieuses ont été faites dans toutes les communes de la province, par les soins des membres du personnel enseignant; les cabaretiers, les marchands de genièvre, les distillateurs, les liquoristes ont été interrogés, et de leurs réponses soigneusement enregistrées, ainsi que d'autres informations précises, il résulte que la consommation alcoolique a baissé, au cours de la période 1892-1896, dans 162 communes du Limbourg sur 189 possédant une ou plusieurs écoles publiques, et que la proportion de cette diminution, pour toute la province, peut être évaluée à 20 0/0.

L'inspecteur cantonal de Tongres termine comme suit son rapport sur l'enquête faite dans son ressort :

« Si dans quelques communes la consommation alcoolique n'a point diminué, mais est restée stationnaire, je l'attribue en partie à l'activité souvent insuffisante des instituteurs, en partie aussi à l'hostilité systématique ou à l'indifférence coupable de certaines administrations communales, en partie encore à des habitudes invétérées d'ivrognerie existant dans certaines localités.

Des renseignements obtenus, il appert clairement — et ceci est bien consolant pour la propagande de l'œuvre humanitaire en question — *que les jeunes gens affiliés restent généralement fidèles à leur promesse d'abstinence.* »

Voici la déclaration d'un instituteur :

« L'introduction de l'enseignement anti-alcoolique dans les écoles primaires, l'institution des Sociétés scolaires de tempérance, la lec-

ture des écrits contre l'alcoolisme, ont puissamment contribué à faire naître chez la nouvelle génération un éloignement profond pour les boissons fortes, et chez les anciens buveurs une certaine honte à s'y adonner en public.

D'autre part, l'exemple de nos jeunes abstinents devenus adultes, qui, visitant les cabarets, y consomment des boissons saines et ne manquent pas une occasion de manifester toute leur aversion pour le genièvre; leurs plaisanteries sur les vertus imaginaires des boissons distillées; le mot *alcool* constamment prononcé avec mépris comme le nom d'un démon visible, voilà des choses qui, insensiblement, ont disposé les esprits en faveur de notre mouvement.

La jeunesse ici ne boit presque plus de genièvre; dans les établissements où l'on voyait naguère des adolescents bruyants, à demi ivres, autour d'une table chargée de petits verres, on voit aujourd'hui des jeunes gens plus paisibles, plus convenables, plus dignes, buvant avec modération la « bière du pays », qui n'alcoolise personne. »

Japon. — Dans notre numéro de mai, nous avons parlé de l'état des écoles dans ce pays, d'après le dernier rapport du ministre de l'instruction publique.

Nous voulons dire aujourd'hui quelques mots, d'après des renseignements particuliers qui nous sont communiqués, des écoles tout récemment établies par les Japonais à Formose. Il est intéressant de voir ce peuple qui, hier encore, empruntait aux Européens leur civilisation pour l'implanter chez lui, se transformer aujourd'hui en agent civilisateur et se donner la mission d'éveiller à la vie intellectuelle des populations restées jusqu'à présent dans un état d'infériorité.

On sait qu'à la suite de la dernière guerre entre le Japon et la Chine l'île de Formose, qui était placée sous la domination chinoise, a été annexée à l'empire japonais[1]. Aussitôt installés à Formose, les Japonais se sont mis en devoir d'y fonder des écoles destinées non seulement à y introduire leur langue et à préparer des employés pour leur administration, mais à fournir à la population de l'île des moyens d'éducation qui lui manquaient.

Au mois d'août 1895 a été créée, tout d'abord, une école spéciale où des Chinois adultes, grâce à des manuels de conversation sur des sujets militaires, commerciaux et usuels, composés spécialement à leur intention, peuvent se former rapidement pour l'interprétariat. Après un examen d'entrée, les candidats sont répartis en trois classes : la première pour des étudiants dont le gouvernement prend charge gratuitement; la seconde pour ceux qui, déjà instruits dans les lettres chinoises, paraissent aptes aux fonctions de maîtres d'école ou d'employés; la troisième, réunissant des enfants chinois et japonais

1. La population de Formose, qui est évaluée à près de quatre millions d'habitants, se compose d'indigènes de race malaise ou papoue, dont quelques tribus sont encore sauvages, et de Chinois venus du continent. L'immigration chinoise ne date que de la fin du XVII[e] siècle.

pour leur faciliter l'étude des deux langues, comprend aussi un certain nombre d'adultes japonais, déjà habitués à l'enseignement et venus pour acquérir la pratique des dialectes indigènes. On a pu constater déjà des résultats appréciables, et dix-huit jeunes gens ont passé avec succès un examen à la suite duquel ils ont obtenu des places de maîtres d'école dans les districts. Les autres élèves chinois, au nombre de soixante environ, font, d'autre part, des progrès surprenants.

En septembre 1895 a été fondée à Taïpeh une école supérieure, qui comprend : 1° une école normale, absolument gratuite et exclusivement réservée aux élèves se destinant à l'enseignement, âgés de dix-neuf à trente ans, et ayant passé déjà par l'école moyenne; 2° une école générale de lettres et sciences pour des candidats aux carrières professionnelles ou autres. Trois sections annexes de l'école supérieure admettent les enfants de huit à quinze ans ayant suivi déjà des cours élémentaires; elles serviront de modèle aux écoles primaires à crée dans les provinces.

Dans les villes de Pachenia, Banka et Taïtutia, des écoles secondaires fonctionnent depuis l'automne de 1895, et le nombre de leurs élèves s'accroît de jour en jour.

On a ouvert aussi des écoles élémentaires où les Formosans apprennent le japonais et entrent en contact avec leurs maîtres et leurs condisciples nippons. Il y en a dans une quinzaine de villes et de bourgs. Les populations semblent s'y intéresser au point qu'à Hien-Chung l'école, devenue insuffisante, a dû installer une succursale à Teraro; en plein territoire sauvage. Ces écoles se divisent en deux classes. La première réunit les élèves de quinze à trente ans, ayant déjà une instruction élémentaire en chinois et en japonais; la seconde est accessible aux deux sexes : on y enseigne aux enfants de huit à quinze ans la lecture, l'écriture, la rédaction et l'arithmétique; le cours complet est de quatre ans.

Le goût de l'étude que tous ces établissements d'enseignement semble éveiller chez les habitants de Formose a engagé l'administration japonaise à en augmenter le nombre. Les villes principales auront toutes une école normale et une succursale secondaire. On compte ouvrir des écoles supérieures à Volivia et à Kilam, et des écoles moyennes nouvelles à Taïpeh, Taïwan et Taïching. Une institution pour l'enseignement complet de la mécanique et de la métallurgie doit en outre être installée à Taïpeh.

Erratum. — Dans le numéro de mai, p. 478, l. 21, *au lieu de* « 3 décembre 1893 », *lire* : « 3 décembre 1896 ».

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXX DE LA NOUVELLE SÉRIE

La presse et les livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 10468-5-97. — (Encre Lorilleux).

Librairie Ch. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, P

La Lecture en Cla

A L'ÉTUDE ET DANS LA FAMILLE

PARAISSANT TOUS LES SAME

Sous la direction de M. **Jules STEEG**

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE



4e Année.

ABONNEMENT France { Un an . . 6 fr. / Six mois . 3 fr.

L'abonnement part du 1er Samedi de chaque mois.

10c

4e Année

ABONNEMENT Etranger { Un an / Six moi

Prix du numéro à l'Ét 15 centimes.

CHAQUE SEMESTRE formant un volume de 624 pages

Broché : **3 fr.** — Cartonné : **3 fr. 75**

Envoi franco d'un numéro spécimen sur demande.

L'année 1896 forme deux volumes, véritables recu pièces choisies, qui répondent au programme officiel pour les **Écoles primaires supérieures.** Ils renferm chefs-d'œuvre de la littérature contemporaine :

Quatre-vingt-treize, par Victor Hugo; *Madeleine*, par J. Sandeau; *Corbeaux*, *le Secret de maître Cornille*, *Aventures prodigieuses de T* par A. Daudet; *Dans les Ruines*, *le Jardin de mon grand-père*, par Ed. *les Jeux Olympiques*, *Une Demoiselle de Paris*, par Émile Souvestre; *sons*, de Silvio Pellico; poèmes divers de Lord Byron, *la Légende du endormi*, par Washington Irving; *Une Révolution à Monaco*, par Louis *le Printemps à Paris*, par Jules Claretie; *les Perses*, *Agamemnon*, tr d'Eschyle; *le Voyage à Dieppe*, comédie par Wafflard et Fulgence; *de la Médisance*, comédie de Sheridan; *Demain*, par Miss Edgewort Ces lectures sont entrecoupées de quelques pages choisies de Platon, Ma Florian, Franklin, Viennet, Frédéric Passy, Alfred de Musset, Jean Taine, Channing, etc., qui font de ce recueil un des plus intéressants d qui sont publiés à l'usage de la jeunesse.

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 10170-3-97. — (Encre Lorilleux)



4e Année.

ABONNEMENT Etranger { Un an . 7 fr. Six mois 3 fr.

Prix du numéro à l'Étranger : 15 centimes.

de 624 pages

fr. 75

r demande.

itables recueils de
ıme officiel prescrit
Ils renferment les
ne :

r J. Sandeau; les Trois
digieuses de Tartarin,
d-père, par Ed. About;
Souvestre; Mes pri-
, la Légende du Vallon
ico, par Louis Hachette
Agamemnon, tragédie
et Fulgence; l'Ecole
Miss Edgeworth, etc.
de Platon, Malherbe,
Musset, Jean Aicard
intéressants de ...

... Lecflamb

